UNE DIVERSITÉ DE PERSPECTIVES

Étude sur les connaissances pratiques des enseignants en arts du palier élémentaire

Chercheur principal
RICHARD COURTNEY

Chercheurs adjoints
DAVID BOOTH
JOHN EMERSON
NATALIE KUZMICH

Associée de recherche
PAMELA STURGESS

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.
Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

Ministère
de
l'Éducation

89-00303/

UNE DIVERSITÉ DE PERSPECTIVES

Étude sur les connaissances pratiques des enseignants en arts du palier élémentaire

---

Chercheur principal
RICHARD COURTNEY

Chercheurs adjoints
DAVID BOOTH
JOHN EMERSON
NATALIE KUZMICH

Associée de recherche
PAMELA STURGESS

Cette étude a été effectuée dans le cadre d'un contrat conclu avec le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les opinions qu'y exposent les auteurs sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

Chris Ward, ministre
Bernard J. Shapiro, sous-ministre

© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1988

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications
L'Institut d'études pédagogiques
de l'Ontario
252, rue Bloor ouest
Toronto (Ontario)
M5S 1V6
(416) 926-4707

Les commandes de moins de 30,00 $ doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste fait à l'ordre de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario)
M7A 1N8
(416) 965-6015
(Sans frais) 1-800-268-7540
(Sans frais si votre indicatif régional est le 807) Demandez le Zénith 67200 au ou à la téléphoniste.

Les commandes doivent être accompagnées d'un chèque ou mandat de poste rédigé à l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Contrat 0634
ON04705

Données de catalogage avant publication (Canada)

Courtney, Richard.
Une diversité de perspectives

Publié aussi en anglais sous le titre : No one way of being.
Bibliographie : p.
ISBN 0-7729-3557-2

1. Professeurs d'art — Ontario — Psychologie. 2. Instituteurs et institutrices (Enseignement primaire) — Ontario — Psychologie. 3. Arts — Étude et enseignement (Primaire) — Ontario. I. Ontario. Ministère de l'éducation. II. Titre.

LB2840.C6814 1988 372.5'044'09713 C88-099615-3

TABLE DES MATIÈRES

1	Le problème	1
2	Les convictions humaines	12
3	La connaissance pratique	42
4	Les enseignants en arts et l'intuition	94
5	Méthodologie	126
6	L'enquête	156
7	Résultats	174
8	Résumé et recommandations	190
Annexe 1 :	Modèle de lettre à expédier à la direction des commissions scolaires	209
Annexe 2 :	Guide de l'interviewer	215
Annexe 3 :	Échantillonnage de données brutes	233
Annexe 4 :	Exemple d'analyse des images et des métaphores dans un texte	240
Annexe 5 :	Suggestions pour la diffusion du matériel de recherche	246
Annexe 6 :	Projet de texte pour un vidéo	249
Bibliographie		293

PRÉFACE

Ce rapport est le fruit d'une étude de deux ans rendue possible grâce à l'aimable collaboration des personnes et organismes suivants :

* Les enseignants en arts qui ont accepté de répondre aux questions de nos enquêteurs.
* L'administration de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et la Faculté d'éducation de l'Université de Toronto.
* M^me^ Pamela Sturgess, associée de recherche, qui a consacré deux ans de sa vie à ce travail.
* Le ministère de l'Éducation et le Gouvernement de l'Ontario qui nous ont aidés et soutenus dans notre recherche.

RÉSUMÉ

Les connaissances pratiques des enseignants en arts du palier élémentaire sont une combinaison bien particulière de connaissances tacites et explicites, d'intuition et d'expérience, et ce sont toutes ces connaissances, combinées, qui leur permettent de mener leur tâche à bien. Cette recherche nous a permis d'établir un lien entre la documentation inventoriée et les données recueillies, mais aussi d'accumuler des connaissances nouvelles et inédites sur le sujet.

Lors de notre étude de la documentation, nous n'avons relevé que peu d'éléments directement liés aux connaissances pratiques et à l'intuition qu'utilisent chaque jour les enseignants en arts, ce qui nous a amenés à procéder par analogie. Après une étude pilote, nous avons constitué un échantillon représentatif des enseignants en arts du palier élémentaire travaillant dans divers conseils scolaires de l'Ontario et reconnus pour le "dynamisme" de leur programme d'enseignement. Les méthodes de recherche (observations, entrevues, cueillette et analyse des données) ont été effectuées selon la méthode dite d'élaboration de la théorie en situation réelle.

Les enseignants en arts de notre échantillon ont énormément de connaissances pratiques. Lorsqu'ils en parlent, ils le font en choisissant des exemples concrets et non à partir de théories

abstraites. Jeunes, ils ont bien sûr acquis de solides connaissances en arts mais ils n'ont pas toujours, loin de là, reçu une formation spécialisée avant d'enseigner. Ils sont pour la plupart favorables à une "intégration poussée" de l'enseignement des arts au programme élémentaire. Ils se sentent à l'aise dans leur travail, mais regrettent que la société ne voit pas l'importance de l'enseignement des arts. Beaucoup d'entre eux sont innovateurs, créatifs, aiment prendre des risques et agissent souvent de façon intuitive. Ils sont partisans de la formation continue, consacrent beaucoup de temps et d'efforts à leurs élèves, soucieux de les guider du mieux qu'ils peuvent sur la voie du succès et de l'estime de soi.

Du point de vue pédagogique, ils se voient comme des catalyseurs, favorisent la méthode de "l'apprentissage par la découverte" qui suppose le passage du connu à l'inconnu, et axent leur formation sur l'apprentissage direct ou indirect. Ils font preuve de souplesse et d'ouverture d'esprit face à des questions telles que leur milieu de travail, le statut de l'élève, les projets de société, le rôle de l'école, l'intégration des arts et le contenu des cours. Ils sont capables de cerner les besoins de leurs élèves, de les suivre dans leur apprentissage, d'évaluer leur imagination, leurs habiletés et leur logique, et de voir combien ils sont créatifs.

Ils encouragent leurs élèves à acquérir de la confiance en eux-mêmes, confiance indispensable pour faire des choix, ils les laissent se tromper et apprendre à partir de leurs erreurs, et les incitent à assumer toute la responsabilité de leurs décisions.

Les résultats de cette étude pourraient bien sûr nous amener à avoir une autre perception des enseignants en arts, mais pourraient aussi amener ces enseignants à changer l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. Au terme de notre étude, nous avons dressé une liste de critères de ce qu'est "un bon enseignant en arts au palier élémentaire". Enfin, en guise de compléments à notre étude, nous avons joint quelques pistes de recherche, différentes annexes et une bibliographie exhaustive.

CHAPITRE 1

LE PROBLÈME

CHAPITRE 1

LE PROBLÈME

Quelles sont les méthodes de travail des bons enseignants en arts? Quel est leur bagage de connaissances? Il est très difficile de répondre à ces questions car, en général, les enseignants en arts les plus compétents sont incapables de décrire avec précision leurs connaissances et d'analyser leur expérience.

C'est justement là le but de notre étude. Au fil de l'enquête, la question s'est révélée encore plus complexe que nous ne l'avions prévu au départ : nous devions non seulement essayer de découvrir quelles étaient les compétences et les connaissances des bons enseignants en arts, et eux-mêmes avaient du mal à s'exprimer clairement là-dessus, mais aussi tenter de comprendre ce qu'on pouvait entendre par compétence et connaissance, et les opinions à ce sujet sont fort divergentes.

La terminologie a été elle aussi une source de problèmes. Dans certains cas, différents termes recouvraient la même notion, mais dans des domaines d'approche différents : "connaissances implicites" en philosophie devient "connaissances inconscientes" en psychologie et "connaissances intuitives" en enseignement des arts. Ainsi, lorsque des chercheurs en éducation parlent de "connaissances personnelles" sans préciser davantage, on se heurte bien sûr à certaines difficultés.

Afin de nous y retrouver dans cet écheveau terminologique, nous avons dû retenir certains termes clés en leur donnant un sens précis. Notre choix peut sembler arbitraire, mais nous sommes convaincus que le lecteur, après réflexion, comprendra notre démarche et saura l'apprécier. Dans le cadre de cette étude, on donne aux expressions connaissances personnelles, explicites et pratiques le sens suivant :

Connaissances personnelles = connaissances tacites, inconscientes, intuitives

Connaissances explicites = connaissances conscientes (même abstraites)

Connaissances pratiques = "savoir-faire" (implicite ou explicite, ou les deux)

OBJECTIFS

OBJECTIFS PRINCIPAUX

Pour nous guider dans notre travail, nous nous sommes donné les objectifs suivants :

1. Découvrir les connaissances pratiques, personnelles et intuitives qui guident les bons enseignants en arts dans l'exercice de leur profession;

2. Voir quelles valeurs sont véhiculées dans la profession.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Pour réaliser nos objectifs principaux, nous avons plus spécifiquement tenté de cerner :

a. ce que pensent de leur rôle les enseignants en arts du palier élémentaire;
b. la nature de leurs connaissances pratiques;
c. leurs techniques d'enseignement, révélatrices de leurs convictions et de leurs connaissances pratiques;
d. la nature d'une éventuelle méthode d'enseignement des arts que pourraient utiliser tous les professionnels de l'enseignement, peu importe leur niveau.

Avant d'entamer notre recherche, il nous fallait reformuler nos objectifs en termes généraux. Ces objectifs devaient être vus dans l'optique de notre propre expérience et non dans celui des sciences sociales en général. Cette étape allait nous permettre d'élaborer une grille d'analyse qui nous serait utile pour procéder à l'étude de la documentation et à la compilation des résultats recueillis en cours de recherche.

A. CONVICTIONS DES ENSEIGNANTS EN ARTS DU PALIER ÉLÉMENTAIRE

Bien que certains d'entre eux soient spécialisés, les enseignants en arts du palier élémentaire ne sont pas, pour la plupart, des spécialistes. De ce fait, la conviction qui est à la base de leur façon d'enseigner s'explique par l'éducation qu'ils ont reçue, ce que l'opinion publique attend d'eux et leur formation en enseignement préscolaire et élémentaire. Certaines de ces opinions se retrouvent d'ailleurs chez tous les enseignants du palier élémentaire, alors que d'autres sont très particulières aux enseignants en arts.

Certains professeurs de musique souffrent du "syndrome du chef d'orchestre" : ils se comportent comme s'ils devaient diriger et préparer un ensemble musical pour une représentation publique. D'autres se font les défenseurs de la "création musicale" et estiment que leur rôle et de stimuler la créativité musicale chez leurs élèves. D'autres encore pensent qu'ils ont pour mission de sensibiliser leurs classes aux différents styles musicaux; ils concentrent donc leur enseignement sur l'écoute pour que les élèves apprennent à percevoir structures et styles en musique. On ne peut donc pas parler d'un enseignant type en musique.

Il en est de même chez les enseignants en art dramatique. Il y a vingt ans, la plupart d'entre eux étaient du type metteur en scène. Aujourd'hui, tout nous porte à penser qu'on rencontre

surtout "l'enseignant en situation" et "l'enseignant catalyseur". On peut aussi classer les enseignants en art dramatique en trois catégories selon leur philosophie et leur façon d'enseigner : 1) objectivité et absolutisme - le modèle du metteur en scène; 2) expérience sensorielle existentielle - le modèle Heathcote (Johnson et O'Neill, 1984); 3) subjectivité et romantisme - le modèle Slade (1954).

En arts plastiques, peu d'enseignants assoient leur pratique sur les modèles qui ont cours en musique ou en art dramatique. La plupart d'entre eux semblent plutôt s'inspirer de la théorie de la liberté d'expression selon le modèle Herbert Read (1943), tel que décrit dans le rapport Hall-Dennis (1969). Ces différentes visions du rôle de l'enseignant ont encore leur tâche puisqu'ils ont dû s'adapter à l'évolution constante du milieu de l'éducation. Certains se sont vertement opposés à l'implantation de méthodes d'évaluation quantitatives, d'autres ont carrément mis de l'avant d'autres techniques, peut-être sans avoir même saisi les enjeux de la question.

Les différentes classes ou catégories décrites ci-dessus semblent évidentes. Pour les chercheurs, elles étaient établies avant même le début de l'étude. Correspondent-elles à la réalité? Les enseignants en art du palier élémentaire ont-ils vraiment des approches aussi différentes de leur rôle que les apparences le laissent croire? Qu'ont-elles en commun?

B. LES CONNAISSANCES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS EN ARTS

L'un des postulats de base de cette étude était que les "bons enseignants" en art avaient une sorte de sagesse pratique qui les aidait à mener leur tâche à bien. Mais les enseignants ne sont pas nécessairement conscients de leur bagage de connaissances ou même capables de comprendre comment ces connaissances les aident.

Ces enseignants ne sont pas très clairs quand ils parlent du comment et du pourquoi de leur travail (Courtney et Park, 1980 : partie 1; Eisner, 1977; Rockefeller, 1977). Toutefois, ce manque de logique ou de clarté n'apparaît que lorsqu'on leur demande d'analyser leurs actes, leur enseignement, pas nécessairement lorsqu'ils exécutent leurs tâches. Selon toute vraisemblance, cette situation tient au fait que, depuis quelques années, le milieu de l'éducation a tendance à promouvoir le plan cognitif aux dépens des plans affectif et esthétique dans le processus d'apprentissage. De plus en plus, on demande aux enseignants en arts de rendre compte de leur travail en des termes qui ne s'appliquent que partiellement à leur situation. En les observant, on constate que, malgré l'imprécision des termes qu'ils emploient, une logique sous-tend bel et bien le comment, le pourquoi et la nature de leur travail.

C. LES TECHNIQUES DES ENSEIGNANTS EN ARTS

Les techniques qu'appliquent les bons enseignants en arts sont révélatrices de leurs convictions et de leurs connaissances pratiques, qu'on peut découvrir en les regardant agir.

Heathcote (Johnson et O'Neill, 1984) a démontré, par exemple, que les enseignants en art dramatique possèdent tous des "seuils de tolérance", différents pour chacun d'eux; une caractéristique qu'on peut étendre à tous les enseignants. Certains sont parfaitement à même de travailler dans le bruit et les bavardages, d'autres non. On peut faire les mêmes remarques en ce qui concerne la distance entre lui et ses élèves : plus un enseignant est autoritaire, plus il aura tendance à garder ses distances; s'il est plutôt "démocratique", au contraire, il se laissera approcher. En étudiant les seuils de tolérance des enseignants, on peut se faire une idée de leurs convictions et de leurs connaissances pratiques.

De telles différences se reflètent quand ils parlent des méthodes pédagogiques. En s'interrogeant sur l'efficacité d'une technique, d'une méthode, on en vient naturellement à se poser la question : "Efficace en fonction de quoi?"

Toute la question de l'évaluation - évaluation des élèves autant que des programmes - se pose alors. Les types

d'"améliorations" ou de "changements" qu'on attend sont étroitement liés aux convictions et aux connaissances pratiques de chacun. Ce qu'un enseignant en arts croit "efficace" peut être tout à fait négligeable pour un autre.

D. UNE THÉORIE DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS APPLICABLE AU PALIER ÉLÉMENTAIRE PAR TOUS LES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT, PEU IMPORTE LEUR NIVEAU

L'un des buts de cette étude est de bâtir, à partir des éléments mentionnés aux points A, B et C ci-dessus, une théorie pratique de l'enseignement des arts. En d'autres termes, nous pensions que, de notre étude, se dégageraient des constantes théoriques sur les convictions, les connaissances pratiques et les méthodes pédagogiques des enseignants en arts du palier élémentaire.

Bien sûr, nous ne savions pas quelles seraient ces constantes avant la cueillette et l'analyse des données, mais nous pensions que nous allions en trouver. C'est ainsi que l'humanité a appris, depuis toujours. Comme l'explique Popper (Miller, 1985), la connaissance est la capacité de vérifier si une hypothèse qu'on a formulée est juste ou non.

UTILISATION DE CETTE ÉTUDE

Il est essentiel que les enseignants en arts puissent prendre connaissance des résultats de cette étude. Nous l'avons donc rédigée simplement, avec les mots de tout le monde, en utilisant des termes facilement compréhensibles par les professionnels concernés. Son contenu n'en est pas moins rigoureux ou spécialisé. On y traite des notions très abstraites selon une démarche des plus rationnelles : étude de la documentation, élaboration de la méthode, cueillette des données empiriques, analyse et formulation des constantes théoriques mises en lumière.

Il est parfois très difficile de transmettre efficacement certaines notions théoriques à des praticiens. Le scepticisme des enseignants sur l'utilité des recherches en sciences de l'éducation y est pour quelque chose. Aussi brillante que puisse être une étude, son efficacité sera douteuse si elle est très hermétique, difficilement compréhensible, et donc, difficilement utilisable par les enseignants. Nous touchons ici à deux questions étroitement liées : accessibilité et utilité. Seul le temps pourra nous dire si notre travail a été utile. Mais, pour le rendre plus accessible à tous, nous avons adopté deux mesures précises dès l'étape de la planification :

1. Notre rapport, sans être vulgarisé, est écrit dans un style simple et que peut comprendre facilement tout enseignant informé.
2. Dans le cadre même de cette recherche, nous avons tenté de trouver des moyens efficaces - autres que ce rapport - pour faire circuler nos résultats parmi le corps enseignant (voir annexe 5).

Notre rapport est structuré de la façon suivante :

- Chapitres 2, 3 et 4 : étude de la documentation - Chapitre 2 sur la connaissance personnelle, chapitre 3 sur la connaissance pratique et chapitre 4 sur l'intuition
- Chapitre 5 : méthodologie
- Chapitre 6 : analyse des données
- Chapitre 7 : discussion des résultats
- Chapitre 8 : résumé et recommandations

On trouvera en outre, à la fin de ce rapport, des annexes et une bibliographie complète.

CHAPITRE 2

LES CONVICTIONS HUMAINES

CHAPITRE 2

LES CONVICTIONS HUMAINES

Ces dernières années, nombre de chercheurs en science de l'éducation se sont penchés sur la notion de connaissance pratique. On s'entend généralement pour dire que la connaissance pratique est à la base du raisonnement pratique chez les enseignants (Farrar, 1983). Pour bien saisir l'importance de ce concept dans le domaine de l'éducation, il nous faut aborder la question de la connaissance en elle-même, particulièrement ce qu'on appelle généralement la "connaissance personnelle".

CONNAÎTRE

Pendant longtemps, on a considéré la connaissance comme étant forcément objective : on reconnaissait l'existence d'une "vérité" absolue, à laquelle chacun devait aspirer. Aristote, entre autres, croyait fermement que l'être humain pouvait appréhender la vérité en appliquant une "méthode scientifique" fondée sur la déduction empirique. Le syllogisme bien connu suivant illustre cette forme de pensée :

Socrate est un homme.
Tous les hommes sont mortels.
Donc, Socrate est mortel.

En allant du général au particulier, on croyait pouvoir arriver à découvrir les lois de l'univers.

Depuis un peu plus d'un siècle, cette théorie de la connaissance a été plus que remise en question. On considère aujourd'hui qu'il existe plus d'une façon de découvrir comment on en est arrivé à cette remise en question?

D'abord, Bertrand Russell a opposé à la logique aristotélicienne sa théorie selon laquelle le syllogisme n'était en fait qu'une phrase obtenue par simple substitution d'idées. En appliquant la théorie d'Aristote, Russell en est arrivé à obtenir la phrase "Le roi de France est chauve". Une affirmation qui n'a aucun sens, pour deux raisons bien précises : d'abord, aucun roi de France ne régnait à l'époque; ensuite, il n'y a pas eu de roi de France chauve. La logique classique fut définitivement abandonnée, après la réunion en question, par Wittgenstein, qui soutenait que la connaissance s'acquiert à l'aide de "critères contextuels" (Best, 1974). Selon lui, la connaissance naît de l'utilisation de critères rationnels, replacés dans un contexte particulier (voir le chapitre 3, le raisonnement). C'est ainsi que nous utilisons des critères, qui sont rationnels (mais différents d'un individu à l'autre), que nous les remettons dans un contexte particulier (la société chinoise, par exemple, si nous devons juger une danse chinoise).

La théorie de la relativité d'Einstein est venue encore infirmer la logique de Descartes : la vie et l'univers n'étaient pas à l'image d'une gigantesque machine, mais se présentaient sous la forme d'un continuum espace-temps. Heisenberg allait plus loin en élaborant le principe d'incertitude (l'observateur est partie de l'expérience), la base de la mécanique quantique actuelle. Bref, l'objectivité classique, grâce à laquelle on pouvait découvrir des lois (ou des "vérités"), n'existe tout simplement pas. Notre réalité n'est vraie que "d'un certain point de vue".

Ce que nous savons dépend donc étroitement de ce que nous pensons. Pour structurer nos connaissances, nous devons les utiliser selon des critères rationnels en les reliant à un contexte précis. Ces principes fondamentaux sont la pierre angulaire des théories contemporaines de la connaissance. Parmi elles, celle de Polanyi sur la connaissance personnelle mérite une analyse plus approfondie.

POLANYI ET LA CONNAISSANCE PERSONNELLE

Depuis leur publication, les oeuvres de Michael Polanyi (1946, 1958, 1959, 1966) ont suscité un intérêt croissant. Selon lui, toute connaissance humaine est une connaissance personnelle et ne dépend pas, comme le prétendent marxistes et fascistes, des

origines sociales de l'individu. Pour lui, la recherche scientifique est "étroitement apparentée à la création artistique" : elle est moins tributaire de la preuve que des croyances du chercheur. En d'autres termes, chacun de nous a une attitude personnelle vis-à-vis de ses connaissances propres, une théorie très proche du principe d'incertitude d'Heisenberg.

CONNAISSANCE PERSONNELLE ET CONNAISSANCE OBJECTIVE

Selon Polanyi, les principes de la recherche scientifique sont largement incompris, même par beaucoup de chercheurs. Il n'est pas le premier à le dire, Whitehead avant lui avait déjà soutenu la même théorie, mais ses idées ont trouvé un écho particulièrement favorable parmi les théoriciens actuels de l'éducation.

Selon Polanyi,

> Le but avoué de la science moderne est d'établir des connaissances exactes, objectives, totalement détachées de l'observateur. Tout ce qui s'écarte de cet idéal n'est accepté qu'à titre d'imperfection temporaire qu'il faut viser à éliminer.
>
> (1966; traduction libre)

Pour Polanyi, comme pour bien d'autres philosophes scientifiques, une telle façon de penser est réductrice. La connaissance implicite (personnelle) sous-tend toutes les autres formes de connaissances. En l'éliminant, on détruit avec elle les autres types de savoir. Il est donc trompeur, et même totalement faux d'idéaliser l'objectivité et de la poser en condition absolue de l'exactitude, de la vérité scientifique ou autre.

Par ses idées, Polanyi s'oppose aux pionniers de la psychologie expérimentale (de Mill à Skinner, en passant par Watson) qui se sont inspirés, pour élaborer leurs modèles, de la plus objective et parfaite des sciences physiques : la mécanique. Dans les milieux scientifiques et universitaires d'aujourd'hui, on s'entend pour affirmer que la conception mécanique de l'univers (avancée par Descartes et Newton) s'est trouvée totalement dépassée à la suite des découvertes d'Einstein. Selon Polanyi, les tenants de cette théorie affirment bien à tort que leur objectivité se fonde sur les lois de la physique et de la chimie : les machines sont en fait la somme de leurs parties, et se définissent par leurs principes de fonctionnement et leur finalité mécanique; les principes physiques et chimiques qui entrent en jeu ne relèvent donc pas des lois qui s'appliquent en génie mécanique. L'ingénierie et la physique sont deux sciences différentes. Polanyi ajoute même que toutes les manifestations de la vie ne sont pas assujetties aux principes qui gouvernent la physique et la chimie. Selon lui, "nous en connaissons plus que nous ne pouvons le dire" (1966).

Polanyi ne s'oppose pas à la notion d'"émergence" (adoptée par Darwin, Spencer, et les philosophes du 20e siècle, Alexander et Broad), mais il la place dans un contexte précis : "l'émergence de la conscience". Il se refuse ainsi à assimiler la connaissance à un acte objectif, la considérant plutôt comme "une prise de position intellectuelle" (Polanyi, 1946). Il rappelle souvent dans son oeuvre que toute connaissance est "passion", ce qui s'éloigne passablement des stéréotypes généralement admis par le milieu scientifique.

LA CONNAISSANCE TACITE

Polanyi souligne qu'il existe une différence marquée entre les niveaux implicite et explicite (ou déclaré) du processus cognitif. Ainsi, même si nous reconnaissons le visage d'un ami, nous ne pouvons pas pour autant indiquer tous les traits de sa physionomie qui nous ont permis de le reconnaître. Nous avons une impression globale, un gestalt, un "tout significatif".

Comme premier exemple de connaissance implicite, Polanyi choisit "notre capacité de comprendre le sens du langage articulé". Notre aptitude à associer une signification complexe à un simple son, à un mot ou à une phrase est imputable à la connaissance inconsciente ou implicite que nous avons accumulée. Selon lui, la "part implicite" de la faculté cognitive influence les formes les plus nobles de la pensée humaine. Pour illustrer

cette affirmation, Polanyi nous parle des grands sportifs qui peuvent faire ce qu'ils veulent "sans y penser" ou d'un musicien qui improvise au piano tout en discutant avec un ami (Polanyi, 1958). Ce processus serait universel :

> Presque toutes nos actions et nos décisions de chaque jour sont déterminées par un ensemble de connaissances, de croyances indistinctes qu'il nous est impossible de formuler explicitement, et dont on peut difficilement démontrer ou prouver l'existence. Chacun de nous en sait bien plus qu'il ne peut le dire.
>
> (Burt, 1969; traduction libre)

En bref, toute connaissance comporte une part implicite : notre savoir s'accumule sur des croyances, des idées ou des postulats de base qui déterminent nos actions, mais dont nous sommes souvent inconscients.

CONNAISSANCE ET MÉTAPHORE

Comment s'articule l'ensemble de nos connaissances implicites? Dans le cadre de cette étude, il est important de noter que, pour Polanyi, la métaphore constitue l'élément structurel de base de la connaissance implicite. Dans le langage, la métaphore permet de faire comprendre en même temps deux

concepts liés l'un à l'autre. Ainsi, lorsqu'on nous parle des "roses de ses joues" deux images se présentent à notre esprit : "joues" notion dominante, et "roses", notion secondaire étroitement liée à la première. La métaphore "met en jeu deux éléments, deux niveaux de pensée" (1966). La structure fonctionnelle de la connaissance personnelle est fondée sur la relation métaphorique : "Nous partons de quelque chose pour arriver à quelque chose d'autre" (ibid).

La connaissance personnelle se fait en deux temps : elle établit une relation significative entre deux idées. Selon Polanyi, nous prenons d'abord conscience de la nature des idées en présence, des deux éléments de la relation; puis nous saisissons la dynamique, le lien qui existe entre ces éléments. Selon Polanyi, nous faisons une distinction entre "conscience focalisée" et "conscience accessoire". Implicitement, la seconde peut avoir une influence sur la première : c'est précisément le cas du médecin qui examine son patient, ou de l'auteur dramatique qui bâtit l'intrigue avant de faire les dialogues.

Si on accepte que la métaphore soit à la base de la connaissance personnelle (et, par extension, de tous les types de connaissance), les qualités que Polanyi lui attribue revêtent pour nous une importance particulière :

1. Connaissance existentielle

Polanyi précise, sans ambiguïté, que la connaissance implicite est fondamentalement une connaissance DE quelque chose (1966). C'est ce qu'il appelle ontologique ou structurel du savoir. En d'autres termes, le sens métaphorique de notre connaissance personnelle réside dans notre EXPÉRIENCE DE VIE. Sur ce point, la théorie de Polanyi rejoint celle de Phenix (1964) dans le domaine de l'éducation, et celle de Heathcote (Johnson et O'Neill, 1984) dans celui de l'enseignement du théâtre.

2. Métaphore corporelle

Selon Polanyi, la perception est la clé de la connaissance. Notre corps perçoit sans cesse des objets extérieurs :

> Nous projetons notre corps dans le monde dans lequel nous vivons, et nous assimilons des ensembles de détails que nous organisons en entités logiques. Nous nous construisons ainsi, intellectuellement et pratiquement, une réplique de l'univers peuplée d'entités dont nous avons intériorisé les

caractéristiques pour les structurer en groupes cohérents.

(1966; traduction libre)

Les études modernes sur la métaphore (dont celles de Lakoff et Johnson, 1980) sont venues appuyer cette théorie selon laquelle la plus grande partie de notre connaissance personnelle dépend de "la place que nous croyons occuper dans l'univers".

3. Sémantique

La connaissance personnelle permet d'établir une relation entre deux idées, donc d'intégrer un type de signe particulier, ce que Polanyi appelle "la structure sémantique de la connaissance implicite" (1966). En d'autres mots, c'est ce processus dynamique qui permet de comprendre. Cette notion recoupe de toute évidence les résultats de certaines études sémiotiques et sémantiques récentes, en particulier celles qui traitent d'esthétique et d'éducation (voir le chapitre 2, le structuralisme).

LES ARTS : CONNAISSANCE ET MÉTHODE

Polanyi oppose la recherche scientifique, qui s'attaque à un monde abstrait, aux arts et aux lettres, dont le champ d'action

se limite à des points particuliers : "les scientifiques veulent découvrir des concepts universels et des lois applicables partout; le poète, le peintre, l'écrivain et l'historien eux s'arrêtent à des personnes, des situations précises ou des enchaînements uniques d'événements." Bref, le scientifique est préoccupé de caractéristiques quantitatives et n'étudie qu'une seule variable à la fois, alors que l'artiste, au contraire, se préoccupe des caractéristiques qualitatives du monde concret, et essaie de comprendre des entités extrêmement complexes (Polanyi, 1958). Certaines études sur la créativité confirment cette théorie : "dans l'ensemble, les spécialistes en art sont portés à **diverger**, et les scientifiques à **converger**" (Hudson, 1966). Par ailleurs, des tests ont montré que les étudiants en arts sont plus à l'aise face aux problèmes à solution "ouverte", et les scientifiques, face à des problèmes qui ne peuvent avoir qu'une solution juste; notons que les étudiants les plus doués obtiennent d'excellents résultats dans les deux cas (Burt, 1969). Les enseignants en arts les plus compétents ont une forme de pensée divergente, mai aussi convergente, même si cette seconde forme de pensée ne domine pas chez eux.

On peut pousser plus loin encore ce raisonnement. Polanyi reconnaît que "l'on ne considère plus les arts et les sciences comme deux disciplines opposées, mais complémentaires", même si l'artiste "explore plus en profondeur le sujet qu'il étudie". Les arts et les sciences, comme l'affirmait Korzybski (1958),

constitueraient plutôt deux "représentations" différentes d'un même "territoire". Polanyi, tirant des conclusions de l'oeuvre de Lipps et de Dilthey, affirme que "les arts et les sciences naturelles doivent être étudiés à l'aide de méthodes différentes" (Polanyi, 1966). Cette théorie a été déterminante dans le choix de notre méthode de recherche.

Selon Polanyi, donc, c'est notre connaissance personnelle qui nous permet de comprendre ce que nous sommes et l'environnement dans lequel nous vivons. Cette faculté de comprendre est à l'origine de l'évolution des arts et des sciences (1958).

CONNAISSANCE PERSONNELLE : L'ÉTAT DES CHOSES

À partir des travaux de Polanyi, certains chercheurs ont tenté d'approfondir la notion de connaissance personnelle. Voici rapidement quelques-unes des plus importantes théories élaborées.

L'INCONSCIENT

C'est Freud qui, le premier, a souligné l'influence déterminante de l'inconscient sur la pensée humaine. Cette idée est aujourd'hui admise partout même si le déterminisme de la théorie freudienne est largement contesté.

Pour cette étude, nous nous sommes surtout servis des travaux de Jung, pour qui l'inconscient se divise en deux niveaux bien distincts : l'inconscient personnel et l'inconscient collectif. La notion d'inconscient collectif suscite encore des controverses, mais celle d'inconscient personnel apporte beaucoup à l'enseignement et à la recherche contemporaine.

Pour Jung, l'inconscient fonctionne à partir de symboles. C'est le siège d'images, de pensées et d'expériences passées qui ont un sens, une valeur symbolique. Ces représentations n'ont pas un seul sens : leurs significations sont vagues et multiples.

Dans la vie de tous les jours, lorsque nous tentons d'exprimer cette symbolique de l'inconscient (pendant une conversation, par exemple), nous ne le faisons pas directement. Pour saisir la signification réelle, notre interlocuteur doit "interpréter" ces symboles. Et Jung parle ici des notions d'inconscient collectif et d'archétypes universels qu'on a interprétés de bien des façons.

La théorie de Jung revêt pour nous une importance particulière, car elle nous permet d'appréhender les possibilités sans fin que nous offrent les mécanismes symboliques de l'inconscient. Cette théorie a d'ailleurs été reprise par un grand nombre de chercheurs contemporains, qui l'ont utilisée pour étudier l'inconscient selon divers points de vue : Laing (1969) et

May (1969), par exemple, font de l'inconscient symbolique le siège de notre "vision du monde", une conception qui se rapproche énormément de la théorie de la dimension implicite de la pensée de Polanyi.

L'APPRENTISSAGE IMPLICITE

Les psychologues de l'apprentissage se sont penchés sur la notion de connaissance personnelle, qu'ils qualifient parfois d'"apprentissage implicite" (Reber, 1967). De leur point de vue, l'apprentissage implicite est une faculté naturelle qui permet de comprendre efficacement des structures complexes sans avoir recours à des procédés cognitifs conscients. Hayek (1962) avance que certains éléments de la connaissance personnelle sont au-delà de la conscience. En résumé :

> (...) L'apprentissage implicite est un acte naturel, inconscient et cognitif, un réflexe de l'esprit humain suscité par un environnement complexe et riche en structures sous-jacentes.
>
> (Reber et Lewis, 1977)

L'apprentissage implicite met en jeu deux mécanismes psychologiques :

1. En procédant par différenciation, les éléments les plus courants d'abord classés. Les données plus aléatoires sont assimilées par la suite.
2. Un processus d'approche de type "gestalt" s'enclenche et la configuration du système à assimiler se précise (Jones, 1971; Reber et Lewis, 1977).

En d'autres termes, nos connaissances personnelles nous offrent une représentation structurelle des connaissances que nous accumulons sur notre milieu de vie. Mais n'oublions pas qu'on peut dresser plusieurs cartes topographiques d'un même territoire!

Nos connaissances personnelles sont le reflet des systèmes présents dans notre environnement : les structures mentales et les structures réelles sont isomorphiques. Nos erreurs cognitives peuvent donc être attribuées à une assimilation incomplète des structures du réel, et non à une faculté de représentation déficiente.

Quand on tente d'exprimer par des mots les processus tacites qui sous-tendent notre apprentissage, la situation est bien différente. Pylyshyn (1973) a démontré que notre discours n'est pas nécessairement la représentation exacte de nos connaissances implicites. Nos mots peuvent refléter notre connaissance personnelle, mais on doit les considérer comme des miroirs

déformants : ils ne sont pas univoques. Lorsque nous parlons ou écrivons, nous utilisons une symbolique différente : le système linguistique. Il existe donc une différence marquée entre le processus d'acquisition de connaissances personnelles et l'apprentissage implicite d'une part, et notre façon de décrire ces mécanismes à l'aide du langage d'autre part.

Certaines recherches ont démontré (Allen et Reber, 1980) que les notions acquises par apprentissage implicite sont très durables. En comparaison, les connaissances explicites acquises consciemment (celles que les enseignants veulent généralement inculquer à leurs élèves) sont plus fragiles; en fait, les connaissances que nous accumulons par des procédés conscients et analytiques sont moins solidement ancrées dans notre "mémoire implicite", d'où leur caractère moins durable.

LE STRUCTURALISME

Le structuralisme est une approche analytique qu'on peut utiliser dans différents domaines et disciplines. Beaucoup d'auteurs y ont eu recours : Lévi-Strauss en anthropologie, Jean Piaget avec le développement cognitif, Noam Chomsky en linguistique, Roland Barthes en littérature et en philosophie, etc.

Les structuralistes supposent que les événements, les faits sont interreliés par des structures qui leur sont inhérentes. Quelques théoriciens, dont Chomsky, établissent un lien direct entre structures superficielles et "structures profondes".

Les structuralistes partagent un certain nombre d'hypothèses de départ. D'abord, la pensée et les comportements humains seraient caractérisés par un réseau de structures sous-jacentes. Beaucoup de chercheurs, mais pas tous, rapprochent ces structures de celles qu'on retrouve à la base du langage. Deuxièmement, la compréhension de toute structure exige de l'observateur un changement de point de vue : plutôt que sa surface, c'est l'infrastructure d'un "langage" qui doit attirer son attention. En décodant ce métalangage, on met à jour un autre niveau sémique. Troisièmement, pour saisir toute la signification d'un message, il faut être à même de comprendre les relations qui existent entre la structure du système superficiel et l'infrastructure. Pour les premiers structuralistes (Lévi-Strauss), ces relations étaient simplement binaires. Beaucoup de scientifiques d'aujourd'hui, particulièrement les sémioticiens, prétendent que cette dynamique met en jeu quatre éléments distincts (comme nous le verrons plus loin). Quatrièmement, ces structures servent à organiser l'information pour qu'on puisse la communiquer entre modèles différents.

On constate donc une relation évidente entre la notion de connaissance personnelle de Polanyi et la façon de voir des structuralistes. En fait, on peut aller jusqu'à considérer le travail de Polanyi comme un modèle parfait de structuralisme. Celui-ci considère en effet que, pour comprendre les processus qui caractérisent les activités humaines, nous devons saisir les relations qui existent entre les différents paliers structurels de l'esprit, comprendre les échanges qui ont lieu entre les niveaux inconscient et implicite, et les niveaux conscient, cognitif et explicite de la pensée. Pour Polanyi, tous les phénomènes sont des ensembles de détails organisés sous forme d'entités et ces entités peuvent être réagencées à l'infini pour former de nouveaux concepts. De surcroît, chaque groupe d'entités peut être associé à un palier hiérarchique, chacun de ces paliers étant régi par des lois distinctes (1966). Si cette théorie de la connaissance n'est pas du structuralisme, elle s'en approche beaucoup.

CRÉATIVITÉ, ART ET LITTÉRATURE

Selon Polanyi, on peut tout autant faire preuve de créativité en concevant une expérience scientifique, en formulant une théorie sociologique qu'en composant un poème. Dans chaque cas, la créativité est le processus de découverte des liens qui peuvent exister entre les divers éléments d'un ensemble :

> Lorsque nous constituons un tout à partir d'éléments distincts, notre attention se fixe non plus sur un ensemble désorganisé de détails, mais sur la signification globale de cet ensemble.
>
> (1959 : 29; traduction libre)

Le tout unitaire que nous tentons de constituer existe déjà sous forme de connaissance tacite. En d'autres termes, notre capacité de formuler un problème fait appel à notre créativité, et implique que nous ayons une connaissance tacite de la solution que nous cherchons :

> Dès le départ, notre quête de la découverte est régie par ce principe; pendant toute notre recherche, des indices nous guident vers une réalité cachée dont nous sentons la présence. La découverte, qui met un terme à notre quête et satisfait notre curiosité, dépend elle aussi de cette vision inconsciente.
>
> (1966 : 24; traduction libre)

Cette théorie de Polanyi, selon laquelle nous combinerions des éléments pour former des structures de plus en plus complexes, s'apparente à une forme d'analyse littéraire structuraliste. Tomashevsky (Lemon et Reiss, 1965), par exemple, a traité cette question en utilisant les notions de thèmes et de motifs.

William J. Free (1974) a démontré que l'artiste et le scientifique se laissent guider par leur connaissance tacite de la solution possible à un problème structurel pour créer de nouvelles structures. Cette connaissance tacite a deux origines bien distinctes :

1. Connaissance de la structure du médium utilisé (Kuhn, 1970 : vol. 2, n° 2);
2. Influence de valeurs extérieures à l'oeuvre elle-même et inhérentes au monde réel - comme l'affirme Barthes (1966), la création d'une oeuvre se fait en interaction avec les structures du monde réel et de cette interaction, l'oeuvre tire sa "signification".

Les valeurs de l'artiste et celles de la société dans laquelle il vit, combinées avec sa connaissance du médium utilisé, forment les assises de la créativité.

En d'autres mots, c'est sa dimension tacite qui fait qu'une oeuvre d'art peut simultanément exister 1) en tant qu'entité individuelle et 2) en tant qu'élément d'une structure plus complexe. Comme le démontre Free, la connaissance personnelle qui se manifeste dans la forme de l'oeuvre et dans les valeurs qu'elle véhicule est de nature sociale - elle fait partie intégrante des structures sociales et mythiques plus larges qui sous-tendent le travail de création.

Free précise enfin que la notion de connaissance personnelle peut nous aider à comprendre "l'émotion esthétique" (que Witkin;

1974 qualifie de "sentiment" en faisant une distinction claire entre les deux termes). Free affirme que :

> l'émotion esthétique... est un effet direct de la reconnaissance de valeurs par un processus de structuration. L'émotion est une dimension implicite de la découverte des thèmes, et fait partie intégrante des valeurs véhiculées par ces thèmes.
>
> (1974; traduction libre)

Notre appréciation d'une grande oeuvre d'art comporte toujours une dimension sentimentale tacite, même si nous ne pouvons pas en déterminer la nature spécifique.

LA SÉMIOTIQUE ET LA CONNAISSANCE PERSONNELLE

La sémiotique générale permet d'analyser la pensée et le comportement humain comme des systèmes de signes infiniment plus complexes, cependant, que le simple modèle stimulus-réponse. Les principes de l'analyse sémiotique reposent sur une distinction entre :

1. les signifiants, ou la forme (des signes eux-mêmes); et
2. le signifié, ou la notion (ce que signifient ces signes).

En d'autres mots, le chercheur en sémiotique déduit les signifiés des signifiants.

Dans une étude antérieure (Courtney, 1985a), on a élaboré une théorie de l'apprentissage esthétique à partir d'une méthode

de recherche relevant de la sémiotique générale. Nous ne voulons pas traiter ici des résultats de cette étude, ni parler de la bibliographie sur laquelle elle était fondée. Nous nous contenterons d'étudier les grandes lignes de la théorie de base, et surtout ce que cette théorie apporte sur la notion de connaissance personnelle. Notre bref exposé sera nécessairement très abstrait, parce que très condensé; le lecteur pourra se référer à l'étude elle-même pour obtenir une analyse plus complète et plus facilement accessible des notions auxquelles nous faisons référence.

RÉALITÉ ET INTERPRÉTATION

Il existe une différence marquée entre le fait de penser, d'agir, d'apprendre (faire) et les métalangages qui permettent de décrire notre action. La pensée, l'action et l'apprentissage sont des "entités" qui font partie de notre expérience, c'est-à-dire de notre vie telle que nous la vivons. Nos interrogations sur ces entités sont forcément parcellaires : nous les analysons en fonction d'un point de vue spécifique.

LA CONNAISSANCE

On peut analyser la connaissance selon deux paramètres :

1. TYPES DE CONNAISSANCE

   La connaissance tacite et la connaissance explicite sont deux éléments complémentaires. La seconde dérive de la première.

2. MODE D'ACQUISITION

a) Connaissances DE quelque chose : connaissances en majorité tacites qui viennent de notre expérience; combinaison de pensée, d'action et d'apprentissage au fil de notre existence (ou de notre démarche de création artistique).

b) Connaissances SUR quelque chose : connaissances en majorité explicites et conscientes qu'on acquiert en réfléchissant ou en discutant sur notre expérience (ou sur notre art). Nos connaissances SUR un sujet reposent sur notre connaissance DE ce sujet.

LA PENSÉE

Notre pensée nous permet d'établir des structures à partir des notions que nous emmagasinons. Notre nature, comme notre culture, nous portent à stucturer nos connaissances pour leur donner un sens.

À notre naissance, comme le disait William James, le monde nous semble "un univers de folie et de confusion". En vieillissant, nous apprenons lentement à différencier les éléments qui le composent. Les premières structures mentales que nous élaborons sont fondées sur la similarité (par ex. un tout et ses parties). De ces simples structures, nous passons à la métaphore : chaque partie d'un tout nous apparaît alors en

relation avec les autres. La métaphore devient ainsi la base de notre faculté de penser. La pensée métaphorique étant une structure "double", nous devons faire preuve de jugement lorsque nous décidons d'évoluer dans deux "mondes" : le monde réel ("la réalité") et le monde fictif ("la pseudo-réalité"). Le jeu et l'art participent de la fiction. Dans le monde réel, nous sommes en relation avec des objets palpables; dans le monde fictif, nous fonctionnons à partir de représentations.

La similarité et la métaphore sont donc à la base de nos structures mentales : l'opposition n'est possible que dans un contexte de similarité; l'analogie précède les structures mathématiques, la notion de tout est à la base des rapports binaires. La pensée n'est pas un procédé mécanique. En d'autres mots, nous procédons d'abord à des rapprochements entre les choses; sans analogie, point de contrastes ni de conflits. De la même façon, notre relation aux objets et aux personnes qui nous entourent se fonde sur des rapprochements, qui sont eux-mêmes à la base de notre "dialogue" avec le réel. Nous percevons les autres comme des êtres qui nous ressemblent par nature, nous nous voyons comme des doubles les uns des autres. (Cette conception diffère de la pensée dialectique basée sur la triangularité de la pensée.)

L'énoncé métaphorique ("les roses de ses joues") se fonde donc sur une analogie du type 1 en 2 et 2 en 1. Cette structure précède la métonymie ("boire un verre"), qui consiste plutôt en

une juxtaposition de deux idées (1 plus 1). La relation métaphorique nous amène à la relation symbolique, plus diffuse et dépendante de normes culturelles. La signification, donc, n'est pas un code (c.-à-d. une relation univoque entre représentation et réalité), mais bien un labyrinthe.

Les structures intellectuelles, telles qu'elles existent et telles que nous les percevons, sont des dynamiques oscillatoires (par ex.: entre un tout et ses parties, entre les extrêmes d'un continuum). La dynamique de la pensée est fondée sur l'analogie, le contraste, le conflit et la complémentarité.

Les structures mentales peuvent être décrites (par ex. dans un métalangage) comme des groupes de quatre éléments ("tétrade") gravitant autour d'un point central ("quinconce"). Toute structure mentale peut donc être représentée par "un quadrilatère sémiotique" constitué de quatre notions, plus une cinquième en son centre : la notion X1 génère la notion Y1 par conflit; chacune de ces deux dernières génère ensuite son contraste, X2 et Y2. Le cinquième point, ou quinconce (Z), est le complémentaire de X1/Y2 et de Y1/X2. Toutefois, c'est le quatrième élément de ce quadrilatère (Y2) qui permet le "saut" créatif.

La structure de la pensée esthétique peut être décrite comme un quadrilatère sémiotique où on retrouve la similarité, l'opposition, la contiguïté et la différenciation. L'esthétisme

est un mode de pensée global qui prend ses racines dans les sensations : il est étroitement associé à l'émotion, bien qu'étant plus discriminatoire; les éléments cognitifs qu'il comporte sont issus de notre connaissance et de nos croyances tacites et personnelles.

La pensée esthétique (et donc la connaissance personnelle) a certaines caractéristiqus spécifiques :

1. Elle relève de l'imagination. Fondée sur l'empathie et la discrimination, elle permet d'évaluer des possibilités, un mécanisme qui implique des choix et des jugements. Elle fait appel à notre hiérarchie des valeurs.
2. Elle crée des "mondes fictifs" coexistant avec le monde réel, qu'on a appelés indifféremment "mondes ludiques" ou "mondes esthétiques". À titre d'exemple, on peut mentionner les "mondes" des jeux d'enfants, de la physique théorique, des arts et de la littérature. Ces "mondes fictifs" semblent exister en même temps que le monde réel mais, en fait, l'un et l'autre alternent dans notre esprit. La fiction devient une métaphore ou un symbole qui représente la réalité. Ce processus transformationnel est à la base de la souplesse et du pouvoir créatif de la pensée.

Les structures de la pensée esthétique (donc de la connaissance personnelle) varient selon la culture. On constate des points communs entre individus, mais aussi des différences marquées entre cultures.

L'ACTION

L'action joue un rôle de "médiateur" entre l'esprit et le monde extérieur. Elle socialise notre pensée et notre apprentissage. C'est l'action qui permet à un observateur d'organiser sa pensée ou son apprentissage par la déduction. Cette conception se distingue de la pensée behavioriste, qui considère plutôt l'action comme un comportement théoriquement distinct de la connaissance et de l'apprentissage. Il faut voir la pensée, l'action et l'apprentissage comme une "entité"; l'observateur peut donc déduire des actions d'un sujet (signifiant) la pensée et la structure d'apprentissage (signifié) de ce dernier.

L'action est radicale et productive. En extériorisant notre empathie et notre pouvoir de discrimination, nous "mettons notre moi dans les traces de quelqu'un d'autre", ce qui forme les assises du "dialogue". L'action permet l'hypothèse : "Si je prends pour acquis que j'ai tel ou tel rôle, je peux m'attendre à tel ou tel résultat." L'action permet d'acquérir la connaissance DE quelque chose : elle est "l'incarnation" de la pensée. Elle permet l'accumulation de connaissances tacites, personnelles, pratiques plutôt que de connaissances explicites et discursives, qui relèvent davantage de discussions SUR nos actions.

L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage est une conséquence de l'expérience. L'apprentissage de connaissances tacites relève de l'esthétisme : il est intrinsèque et productif. Il constitue en fait "l'apprentissage de l'apprentissage" et est donc à la base de toutes les autres formes d'acquisition de connaissances.

Cette forme d'apprentissage peut être schématisée par un observateur à l'aide du principe du quadrilatère sémiotique, combiné à la théorie de Russell et Whitehead sur les procédés logiques.

CONCLUSION

Après ce bref survol de la documentation, on peut affirmer que la notion de connaissance personnelle de Polanyi est très importante dans le cadre de notre étude. Étroitement reliée aux facettes esthétiques de la pensée, de l'action et de l'apprentissage, la connaissance personnelle joue un rôle fondamental dans le fonctionnement de l'esprit humain; nous ne pouvons la dissocier de ce qui touche la psychologie de l'éducation.

Les convictions qui servent de base à la réflexion humaine sont tacites et inconscientes. Elles constituent en fait des

procédés dynamiques fondés sur la métaphore; elles intègrent deux facettes d'une même notion, la réelle et la fictive. Cette dichotomie caractérise aussi les arts, qui participent simultanément du réel et d'une représentation du réel : lorsque nous créons, la plus grande part des pensées, des actions et des connaissances que nous mettons à contribution sont tacites et personnelles.

CHAPITRE 3

LA CONNAISSANCE PRATIQUE

CHAPITRE 3

LA CONNAISSANCE PRATIQUE

En quoi consiste la connaissance pratique des enseignants en arts au palier élémentaire?

C'est la question fondamentale qui est au coeur de notre étude. Dans ce chapitre, nous étudierons la documentation sur le sujet pour essayer de mieux définir ce qu'est la connaissance pratique en général, celle des enseignants et, finalement, celle des enseignants en arts.

CONNAISSANCE ET RAISONNEMENT PRATIQUE

Dans l'exercice de leur profession, les enseignants fondent leur raisonnement pratique sur ce que nous avons convenu d'appeler leur "connaissance pratique" (voir le chapitre 1).

CONNAISSANCE PRATIQUE ET CONNAISSANCE EXPLICITE

La connaissance pratique comporte une dimension tacite et une autre, explicite. Comme nous l'avons vu, la première fait référence à notre connaissance personnelle, aux choses que nous savons que nous savons. Au contraire de la connaissance

personnelle, la connaissance explicite est généralement structurée dans le langage et donc exprimable. La connaissance tacite est par ailleurs inhérente à la connaissance explicite. En d'autres termes, nous avons l'impression de connaître quelque chose quand notre connaissance explicite s'harmonise avec nos convictions et nos croyances, quand elle correspond à notre "conception du monde" (Pepper, 1942).

Attention, cela ne veut pas dire que notre connaissance personnelle (et donc notre connaissance pratique) doive ou puisse demeurer immuable une fois pour toutes. Patte (1982) l'a clairement démontré d'un point de vue sémiotique : toute modification de notre bagage de connaissances tacites constitue une forme d'apprentissage. Pour illustrer sa théorie, Patte utilise la parabole du bon Samaritain. En affirmant qu'il y avait de mauvais prêtres et Lévites et de "bons" Samaritains, Jésus a ébranlé les convictions et croyances inconscientes de ses contemporains. Ceux-ci, très impressionnés par son enseignement, se sont subitement retrouvés avec deux convictions contradictoires. Dès lors, il leur fallait déterminer laquelle de leur "nouvelle" ou de leur "ancienne" image des prêtres, des Lévites et des Samaritains correspondait le mieux à la réalité. Si leur expérience venait confirmer la "nouvelle", leurs croyances et convictions tacites seraient modifiées; sinon, leur connaissance personnelle demeurerait inchangée. Bref, l'évolution ou la non-évolution de leur structure mentale inconsciente était directement fonction de leur expérience vécue.

LE RAISONNEMENT

La dimension tacite de notre pensée influence notre raisonnement pratique. Nous l'avons vu au chapitre 1, on considère depuis Wittgenstein que le raisonnement humain repose sur un ensemble de "critères contextuels" (Best, 1974). Par exemple, si nous avons à juger d'un type particulier de danse pratiquée en Chine, notre évaluation n'aura rien d'empirique; notre jugement sera forcément relatif. Mais quel type de raisonnement faisons-nous alors?

1. Nous nous référons à un certain nombre de critères. Lorsque nous nous servons de nos connaissances tacites, nous utilisons des critères inconscients qui découlent de nos convictions et de nos croyances. Nous pouvons recourir à des critères déductifs ou inductifs (qu'Aristote associait à notre connaissance explicite), ou à des critères moraux ou subjectifs, reliés à notre "vision" inconsciente de la réalité. Dans ce cas, les critères que l'on utilise pour poser un jugement rationnel peuvent différer selon les individus. Quelqu'un peut, par exemple, porter un jugement moral sur la danse chinoise et la considérer comme "décente" ou "indécente"; pour quelqu'un d'autre, la question se posera dans des termes tout à fait différents. Nos critères ont donc une grande influence sur nos jugements.

2. Notre pensée et nos jugements s'inscrivent obligatoirement dans un contexte. Quels que puissent être les critères que nous utilisons, nous devons les replacer dans un contexte plus large, celui de la danse chinoise dans notre cas. Si nous n'avons aucune expérience de ce domaine, il nous est impossible de poser un jugement rationnel. C'est l'histoire bien connue de ce monarque d'Orient assistant pour la première fois au concert d'un orchestre symphonique européen. À la fin de la soirée, on lui demande quelle partie du concert il a préférée. Et lui, de répondre sans hésitation : "La première, juste avant que cet homme n'arrive et commence à agiter sa baguette dans tous les sens!" Le contexte - ou l'absence de contexte - influence donc considérablement nos jugements.

Que retenir de tout ceci? Nos connaissances et notre raisonnement conscients sont largement tributaires de notre connaissance personnelle et de nos raisonnements tacites, qui affleurent d'ailleurs rarement à notre conscience. Qu'on le veuille ou non, la notion de connaissance objective préconisée par les mécanistes orthodoxes ne résiste pas à l'analyse; elle ne peut s'appliquer à notre étude de la connaissance pratique des enseignants.

LA CONNAISSANCE PRATIQUE DANS LE MONDE DE L'ÉDUCATION

Avant de nous pencher sur le cas des enseignants en arts, il nous faut situer la connaissance pratique dans le contexte plus

global de l'éducation.

LA CONNAISSANCE PRATIQUE DES ENSEIGNANTS

La connaissance pratique est une source d'informations immédiates qui permet à chaque individu d'agir dans les situations concrètes. Dans le contexte de l'enseignement, on peut la décrire en ces termes :

> La connaissance pratique, qui se manifeste par une capacité à la fois consciente et intuitive de prendre des décisions, est à la base du raisonnement pratique des enseignants. Dans leur travail, ceux-ci doivent presque constamment avoir recours à leur connaissance pratique. Il leur faut connaître les modes d'apprentissage respectifs, les centres d'intérêt, les besoins, les points forts et les points faibles de leurs élèves. En outre, ils doivent être au fait des différentes méthodes pédagogiques et d'enseignement, et posséder une bonne connaissance théorique de leur sujet et de divers domaines connexes, telles les étapes du développement de l'enfant, la pédagogie et la sociologie. Enfin, ils doivent bien connaître les caractéristiques socio-économiques de leur école et de la collectivité qu'elle dessert. Toutes ces connaissances - intégrées sous forme de valeurs et de convictions personnelles et appliquées à chaque situation selon les besoins - constituent la connaissance pratique des enseignants.
>
> (Farrar, 1983; traduction libre)

En d'autres termes, "les enseignants disposent de tout un ensemble complexe et pragmatique de connaissances qu'ils utilisent activement dans l'exercice de leur profession" (Elbaz, 1983).

Les bons enseignants ont une certaine conception de leur travail, conception qu'ils mettent en pratique dans leur enseignement. Toutefois, cette conception n'est pas une représentation théorique de leur connaissance personnelle; en fait, il s'agit, en grande partie, d'idées, souvent inconscientes, qui leur permettent de résoudre les problèmes inhérents à leur tâche d'enseignant. Elbaz (ibid.) a défini ainsi les diverses composantes de la connaissance pratique :

1. L'ORIENTATION - la façon dont l'enseignant constitue et utilise sa connaissance pratique.
   * L'orientation contextuelle.
     L'enseignant applique sa connaissance pratique dans des situations précises et, donc, l'oriente en fonction d'un contexte particulier. Il accumule ce type de connaissances dans sa vie de tous les jours (observation, comparaison, essai et erreur) et l'intègre par les processus de l'intuition et de la réflexion.
   * L'orientation personnelle.
     Comme nous l'avons vu au chapitre 2, la connaissance personnelle nous permet d'appréhender la réalité dans une

perspective qui nous est propre. Elle est fonction de toute une gamme de réactions et de besoins sur le plan cognitif et surtout émotionnel. C'est grâce à ce type de connaissance que l'enseignant est à même de diriger sa classe de façon responsable et organisée.

* L'orientation sociale.

  L'enseignant doit adapter ses programmes et ses méthodes pédagogiques aux attentes de ses élèves et au milieu social auquel ils appartiennent. Toutefois, la façon dont l'enseignant réagit à la composante sociale est une question de choix personnel.

* L'orientation expérimentale.

  La connaissance pratique se fonde sur l'expérience : l'enseignant considère sa classe comme "une réalité sociale" (Berger et Luckman, 1966) qui se suffit à elle-même. Le monde extérieur est, en quelque sorte, mis entre parenthèses. C'est d'ailleurs ce qui confère une structure cohérente à l'enseignement et à l'apprentissage.

* L'orientation théorique.

  Pendant leur formation, les enseignants sont mis en contact avec une forme de pensée et de discours qui leur fournit un cadre théorique dans lequel ils appliquent leur connaissance pratique. Si celui-ci est correctement articulé, il n'y a pas de problème; dans la plupart des

cas, cependant, ce cadre demeure abstrait et au niveau de l'orientation purement théorique.

2. LA STRUCTURE interne de la connaissance pratique.

* Règles de conduite ou directives spécifiques.
  Énoncés clairement définis de ce qu'il faut faire dans certaines situations.
* Principes pragmatiques.
  D'un point de vue assez général, il s'agit des principes qui permettent aux enseignants de tirer profit de leur expérience.
* Images et métaphores.
  Certains énoncés des enseignants reflètent l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et leur façon de concevoir certaines situations liées à l'enseignement. Ces énoncés font parfois intervenir des jugements de valeur qui se traduisent dans les méthodes de travail.

3. L'ASPECT COGNITIF - le mode d'acquisition et d'utilisation des connaissances pratiques.

La façon d'agir des enseignants, en fonction de leurs connaissances respectives, varie d'un individu à l'autre. Ces différences se manifestent à travers l'image que les enseignants se font de leur programme, de leur sujet d'enseignement, de l'instruction en général, de leur milieu et de leur connaissance personnelle.

Cette façon de considérer les attitudes mentales des enseignants est relativement nouvelle. Bien que les enseignants aient fait l'objet d'un nombre considérable de recherches, on ne leur reconnaît généralement ni les connaissances ni l'expérience nécessaires pour mener leur tâche à bien, ce qui tend à donner une image négative de la profession.

Si l'on considère le contexte dans lequel ils doivent travailler, il n'est pas surprenant que les enseignants n'aient pas acquis un bagage de connaissances aussi structuré qu'on pourrait le souhaiter. D'abord, beaucoup d'entre eux déplorent que leur formation soit trop superficielle ou même non pertinente et ne les prépare absolument pas à leur futur métier. Aussi ont-ils tendance à "compartimenter" les diverses notions qu'ils acquièrent durant leur formation au lieu de les appliquer à une compréhension plus globale de l'enseignement. Une fois en poste, ils peuvent repenser leur enseignement à la lumière de leur expérience, mais cette expérience, ils n'ont guère l'occasion de la partager, de la structurer ou de l'analyser. De plus, la pensée empirique et analytique qui prévaut actuellement dans les

> théories sur l'éducation tend à diminuer la valeur de la connaissance fondée sur l'expérience. C'est ainsi que les enseignants eux-mêmes peuvent gravement sous-estimer l'importance de leur propre connaissance pratique. Par ailleurs, on n'encourage que très peu les enseignants à se considérer comme des sources de connaissance.
>
> (Elbaz : 11; traduction libre)

Cette vision de l'enseignant est tout à fait erronée et trompeuse, comme le démontre encore Elbaz dans quantité d'autres d'études. Reid et Walker (1975) soulignent l'importance qu'auraient, au sein du corps enseignant, certaines conceptions des méthodes d'enseignement et du contenu des cours. Hunt (1976), pour sa part, a étudié la question non pas d'un point de vue collectif mais individuel (l'enseignant en tant que personne); il montre que leur connaissance pratique est très étroitement liée à leur perception des étudiants, à leurs méthodes pédagogiques et aux résultats qu'ils en obtiennent. Certaines études ont mis en lumière d'autres composantes de la connaissance pratique des enseignants concernant les programmes, le développement de l'enfant et les modes d'apprentissage (Bussis, Chittenden et Amarel, 1976); Barnes (1976), Keddie (1976) et Esland (1976) ont étudié plus particulièrement les expressions linguistiques liées au conditionnement social. Enfin, Peterson et Walberg (1979), et

Shavelson et Stern (1981) ont compilé diverses autres recherches sur le sujet. On peut en tirer - entre autres - les conclusions suivantes :

* Pour dégager les règles implicites de leur connaissance pratique, les enseignants ont recours aux procédés hautement cognitifs du classement sélectif de l'information et de l'inférence.
* Les enseignants portent des jugements et prennent des décisions rationnelles dans le souci de rendre leur enseignement plus efficace; pour ce faire, ils compilent de grandes quantités de données sur le développement cognitif et affectif de leurs élèves. Généralement, les décisions sur le plan pédagogique qui en découlent sont plutôt pertinentes.
* Les enseignants prennent des décisions et les appliquent en se fondant sur leur propre perception de la réalité, qui fait partie intégrante de leur connaissance personnelle.

RECHERCHES SUR LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Depuis 1970, les chercheurs qui se sont penchés sur les programmes appliqués dans nos institutions d'enseignement ont tenté de mieux définir la connaissance pratique. Schwab (1970,

1971, 1973) fait ainsi une très nette distinction entre le raisonnement théorique et le raisonnement pratique. Cette distinction, déjà établie par Aristote, est aujourd'hui très largement admise en épistémologie et en logique moderne. Les travaux de Schwab, qui sont fortement inspirés des théories de Dewey et témoignent du déclin de la logique classique au profit des nouvelles théories basées sur la connaissance personnelle, sont devenus des classiques pour les théoriciens de l'enseignement. Après lui, un grand nombre de chercheurs ont tenté de définir ce qu'est la connaissance pratique, et particulièrement celle des enseignants (Clandinin, 1983; Connelly, 1972; Connelly et Clandinin, 1983, 1985; Elbaz, 1980; Reid, 1978; et Reid et Walker, 1975).

Dans le domaine des programmes, ainsi que l'a montré Connelly, deux approches distinctes ont été adoptées par les spécialistes :

1. D'abord, l'approche "centralisatrice". Les changements de programme sont imposés du haut vers le bas; le rôle des enseignants est donc simplement de transmettre les connaissances et les idées telles qu'elles ont été définies "au sommet". Les adeptes de cette méthode prétendent qu'ainsi, les objectifs fondamentaux des programmes sont généralement atteints, mais toutes les recherches effectuées

sur le sujet sont loin de confirmer cette opinion. La tâche d'implanter le programme revient à l'enseignant, et à lui seul; il a donc toute latitude de le modifier et c'est d'ailleurs ce qu'il fait. Lorsqu'on les interroge sur leur attitude vis-à-vis des programmes qu'on leur soumet, les enseignants en science chevronnés eux-mêmes "apportent des réponses qui se rapprochent beaucoup de celles de leurs collègues peu expérimentés". Les enseignants sont "des intervenants très autonomes", et rien ne prouve que "leur marge de manoeuvre puisse être circonscrite" par ceux qui conçoivent les programmes.

2. L'approche "décentralisatrice" ("programmes d'études internes"). Les enseignants décident des idées qu'ils transmettent. Ce type de programme reconnaît que la connaissance pratique des enseignants repose sur la connaissance des particularités de leur école et de leurs élèves.

Selon Connelly, la solution ne réside pas dans l'un ou l autre de ces extrêmes; il faudrait plutôt savoir tirer parti des avantages respectifs de chacune de ces deux approches. Abordant ce qu'il appelle "l'expérience pratique intellectualisée" des enseignants, Connelly propose certaines méthodes permettant de mieux cerner ce qu'est, en fait, la connaissance pratique. Nous examinerons cette méthodologie plus en détail dans le chapitre 5.

LE RÔLE DE LA CONSCIENCE

Nous avons vu que la connaissance personnelle et la connaissance pratique peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre. Heisenberg n'a-t-il pas affirmé que les scientifiques eux-mêmes n'avaient pas une vision objective des événements... et qu'il y avait peut-être autant de façons de voir qu'il y a de scientifiques? De même, on peut prendre pour acquit que la connaissance pratique et personnelle des enseignants varie selon les individus. Dès lors, quel effet peut avoir notre conscient sur notre connaissance personnelle ou pratique?

Selon la discipline considérée, bien des termes recouvrent la notion de conscience : "l'être", "l'ego", "le soi" et ainsi de suite. Pour notre part, nous utiliserons le terme "conscience" dans le sens du "moi conscient". Conscient de quoi? Husserl, Heidegger, Sartre et d'autres philosophes phénoménologistes et existentialistes affirment que nous sommes toujours conscients de quelque chose - de soi-même ou des autres. Kierkegaard a écrit : "Qui dit conscience dit soi, qui dit conscience dit volonté, qui dit volonté dit soi." Et nous citerons ces quelques lignes de Nietzsche, très éclairantes :

> Nous sommes des êtres connaissants qui ne se connaissent pas eux-mêmes, et ce pour une bonne raison : comment pouvons-nous espérer trouver

> quelque chose que nous n'avons jamais cherché? Notre valeur réside dans le foisonnement de nos connaissances. Quand au reste de notre vie - ce que nous appelons l'expérience -, qui donc est assez sérieux pour la prospecter? Qui dispose d'assez de temps?

En fait, il nous est impossible de comprendre le monde sans faire de projections; notre conscience et nos connaissances personnelles et pratiques sont liées inextricablement. Parlant de l'une, nous sous-entendons les autres.

Dans un contexte éducationnel, il y a construction d'un "soi" à l'intérieur d'un monde commun à l'enseignant et aux élèves. Bernard Curtis démontre que, dans toute situation reliée à l'enseignement ou à l'apprentissage, l'attitude de l'enseignant et de l'élève s'apparente à l'un ou à plusieurs des modèles suivants :

1. La personne est consciente ou non de ce qui se passe.
2. Pour elle, ce qui se passe est significatif ou non.
3. Le message a ou n'a pas le même sens pour l'émetteur et pour le récepteur.
4. La personne a ou n'a pas d'opinion quant au contenu du message.
5. Cette opinion est ou n'est pas conceptualisée verbalement.

6. La personne désire ou ne désire pas ce qui est en train de se passer.
7. La personne contrôle ou ne contrôle pas ce qui se passe (elle a choisi ou, au contraire, n'a pas choisi que les événements se déroulent ainsi).
8. La personne a une raison ou n'a aucune raison pour choisir ou désirer les événements en cours.
9. Ses raisons sont valables ou ne sont pas valables.
10. On peut ou non attribuer des causes efficientes aux événements en cours.

(Curtis et May, 1978; traduction libre)

Ces questions sont fondamentales dans le cadre de toute étude sur la connaissance pratique des enseignants (ou des élèves). L'enseignant, affirme Vandenberg (1971) a aussi un rôle à jouer sur le plan ontologique : il convient alors de se demander jusqu'à quel point il permet à ses élèves d'enrichir leur être propre et reconnaît l'importance de cette dimension dans son enseignement comme, d'ailleurs, en lui-même.

En s'inspirant, entre autres, des travaux de Polanyi, Jung et Dewey, William Pinar a élaboré une méthode qui permet aux enseignants d'analyser et de structurer leur expérience de l'éducation et de la vie en général pour cerner le rôle respectif de la conscience, de leur connaissance personnelle et de leurs projections inconscientes. En fait, il s'agit de conscientiser les enseignants en leur posant les questions suivantes :

* Comment définiriez-vous votre expérience en tant qu'enseignant?
* Quelle signification a pour vous le mot "éducation"? (Quelles distinctions établiriez-vous entre votre expérience d'enseignant et le reste de votre vie?)
* Quels domaines d'étude vous ont intéressé, et à quel moment de votre vie?
* Quels facteurs psychologiques motivaient, selon vous, votre intérêt?
* Quels professeurs vous ont influencé? Lesquels vous ont laissé indifférent?
* Comment expliquez-vous ce fait?
* Pouvez-vous définir les principales caractéristiques des professeurs qui vous ont influencé et de ceux qui n'ont eu aucune influence sur vous? (Ne tenez pas uniquement compte du style d'enseignant et de la compétence de vos professeurs, mais aussi de vos besoins personnels du moment.)
* Pouvez-vous décrire l'état général dans lequel vous vous trouviez lorsque vous vous sentiez particulièrement réceptif à l'enseignement d'une autre personne ou intéressé par un autre domaine d'étude?
* Quels facteurs ont influencé votre décision de poursuivre vos études au collège ou à l'université?
* Quelle place occupe votre carrière dans votre vie?

* Quels sont les points qui vous intéressent particulièrement dans l'éducation?
* Quels sont les motifs qui vous poussent à suivre des cours de perfectionnement?

(Pinar, 1975)

Ces questions permettent de mieux cerner les liens qui unissent la conscience et la connaissance pratique des enseignants. Nous nous en sommes par ailleurs inspirés pour établir la méthodologie de cette étude (voir le chapitre 4).

L'ENSEIGNANT ET SA PERSONNALITÉ

La personnalité est une notion étroitement liée à celle de connaissance personnelle et de connaissance pratique. Il est très difficile de la définir avec précision et nous n'aborderons pas dans le détail cette question épineuse; aussi, nous nous contenterons de cette définition "triviale" : la personnalité, c'est cet ensemble de particularités qui nous distinguent les uns des autres. De la même façon, nous l'avons vu, la connaissance pratique et la connaissance personnelle varient selon les individus.

C'est un fait évident et largement admis par les chercheurs dans le domaine de l'éducation que la personnalité d'un enseignant a un effet déterminant sur les personnes auxquelles il enseigne : les élèves n'ont pas le même comportement avec tous leurs

enseignants; l'attitude d'un enseignant vis-à-vis de ses élèves dépend souvent de sa perception de leur personnalité; le comportement d'une classe reflète souvent celui du maître; il n'y a pas d'enseignant idéal pour tous les types d'étudiants; etc.

Quelles composantes de la connaissance personnelle et pratique - ou de la personnalité - d'un enseignant peuvent être des facteurs de réussite? Malheureusement, on est loin de s'entendre sur une définition de la réussite dans le domaine de l'enseignement ou sur la nature des connaissances pratiques qui y contribuent (malgré les conclusions très éclairantes de Rosenshein, 1982). Crocker (1974) a suggéré que certains éléments de la personnalité peuvent être des facteurs de réussite. Ainsi, l'attitude de l'enseignant. Nos attitudes sont, en quelque sorte, modelées par nos expériences et déterminent les qualités spécifiques de notre connaissance pratique et personnelle. L'attitude de l'enseignant peut être influencée par de nouvelles expériences. Un autre facteur de réussite : la souplesse. Crocker prétend que "les bons enseignants sont souvent ceux qui sont capables d'adopter une vaste gamme de comportements; les mauvais pédagogues, à l'inverse, ont tendance à toujours reproduire le même type de relations avec leurs élèves" (ibid). Les enseignants qui font preuve de souplesse se caractérisent ainsi :

* leurs plans de cours sont souples et laissent place à l'imprévisible;
* ils utilisent différents outils de communication;
* ils font preuve de spontanéité;
* ils ont recours à des procédés d'apprentissage cognitif "naturels" et non contraignants;
* leur facilité d'expression se double d'un esprit créatif;
* ils évoluent dans un cadre théorique qui leur est signifiant et dont ils comprennent les implications.

(ibid. : 83-86; traduction libre)

On peut établir un lien direct entre ces comportements et les caractéristiques de la connaissance pratique telles que définies par Elbaz (voir plus haut).

Selon Farrar (1983), les techniques d'interrogation appliquées par les enseignants sont étroitement liées à leur connaissance personnelle et à leur connaissance pratique. L'auteur estime qu'il est possible d'améliorer la qualité de l'enseignement en rendant plus consciente et explicite la connaissance intuitive qu'ont les enseignants des techniques d'interrogation. Après avoir examiné toutes les recherches menées sur le sujet, Dillon (1982a, 1982b) confirme que les techniques d'interrogation d'un enseignant sont révélatrices de sa connaissance pratique et de sa connaissance personnelle. Farrar a démontré par ailleurs que le mode d'interrogation a été longtemps

considéré comme indissociable de la personnalité de l'interrogateur. Toutefois, aucune recherche, à ce jour, n'a véritablement prouvé que la personnalité d'un enseignant influe directement sur sa technique d'interrogation, bien que, selon toute vraisemblance, ce devrait être le cas.

La connaissance pratique d'un enseignant peut être altérée s'il y a incompatibilité entre sa personnalité et le rôle qu'on lui demande de jouer dans l'exercice de ses fonctions. Comme l'a montré Grace (1972), un tel conflit peut affecter gravement le bien-être d'une personne et son efficacité en tant qu'enseignant, d'autant plus que, dans les écoles d'aujourd'hui, le rôle de l'enseignant est assez mal défini.

Ainsi, il lui est extrêmement difficile de savoir ce qu'on attend précisément de lui :

> Aider les enfants à s'intégrer à la société, les motiver, les encourager, leur transmettre un certain nombre de valeurs, leur apprendre à respecter les faits et éveiller en eux le sens critique : voilà tout ce qu'on demande à un enseignant.
>
> (ibid.)

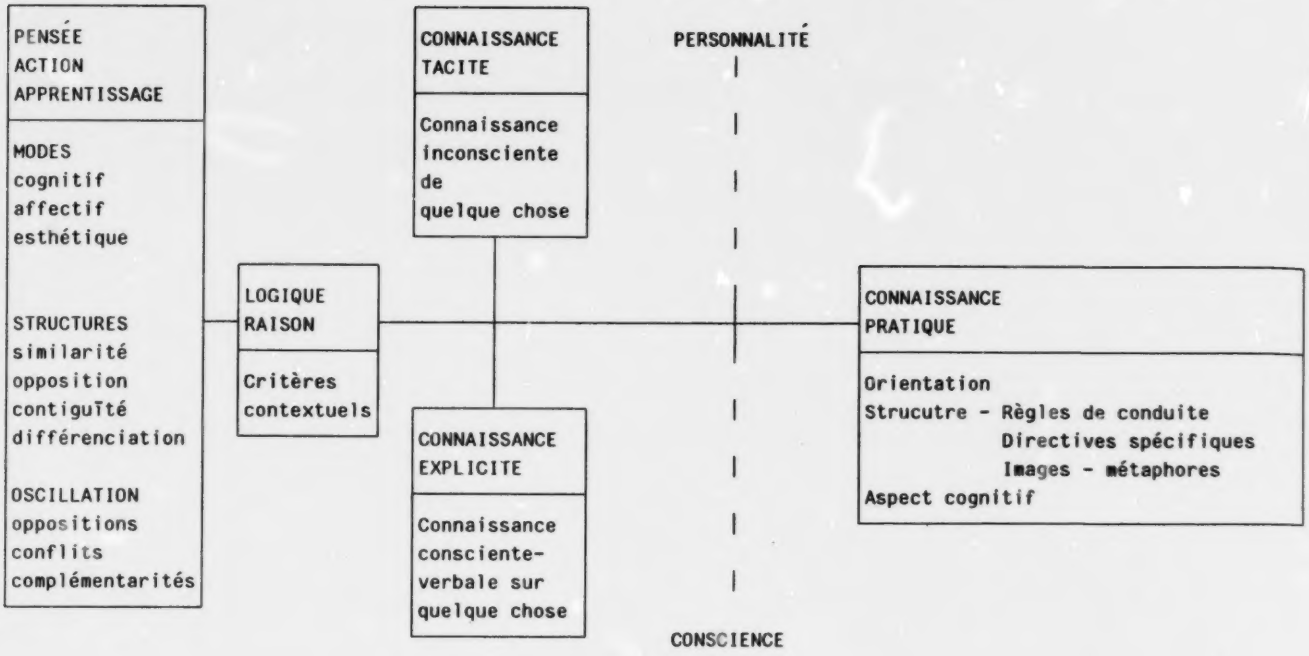

Tableau 1 :
FORMATION DE LA CONNAISSANCE PRATIQUE

Toute personne a besoin d'éprouver la satisfaction du travail accompli. Pourtant, à l'heure actuelle, beaucoup d'enseignants sont incapables d'évaluer s'ils font bien leur travail. Une bonne partie d'entre eux essaie de résoudre le problème en alléguant le caractère intangible de leurs réalisations, ou en évaluant leur succès selon un barème à ce point restrictif qu'il exclut tout critère non mesurable.

Les enseignants en arts, tout particulièrement, peuvent se voir imposer par leurs collègues et les administrateurs un rôle qui entre en conflit avec leur personnalité : ce qui sera une "frivolité" pédagogique pour l'un sera, pour un autre, le fondement de toute méthode d'enseignement digne de ce nom (ibid. : 16). Cette situation se trouve aggravée du fait que les enseignants en arts, comme tous les autres enseignants d'ailleurs, possèdent ces deux caractéristiques fondamentales :

1. ils sont très attachés à leur liberté de mouvement et acceptent mal le dirigisme administratif et les ingérences des parents;
2. ils considèrent que leur rôle les place en conflit avec les valeurs généralement véhiculées dans la société (matérialisme, hédonisme, principes moraux, etc.)

En d'autres termes, la contradiction que vivent les enseignants en arts dans l'exercice de leur profession peut devenir extrêmement aiguë et affecter leur confiance en eux, leur personnalité, ainsi que leur connaissance pratique et leur connaissance personnelle.

On trouvera résumées au tableau 1 les différentes notions que nous avons développées jusqu'ici.

LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS

Très peu d'études, malheureusement, ont été menées sur la connaissance pratique des enseignants en arts. Nous avons recensé deux études, dans le domaine de la musique, qui portaient sur la connaissance personnelle, mais nous n'en n'avons trouvé aucune sur les arts et la connaissance pratique. Pour les besoins de cette étude, nous avons donc dû souvent extrapoler à partir de la documentation que nous avons rassemblée sur l'enseignement des arts en général.

LES ENSEIGNANTS EN ARTS AU PALIER ÉLÉMENTAIRE

Parmi les enseignants en arts qui pratiquent dans les écoles élémentaires de l'Ontario, on compte relativement peu de spécialistes. Il en est d'ailleurs ainsi dans la plupart des pays occidentaux. La connaissance pratique des enseignants en arts au

palier élémentaire semble donc autant reliée aux programmes d'enseignement généraux qu'à l'enseignement des arts en tant que tel.

Par bonheur, pendant l'élaboration de cette étude, le Groupe de responsables des matières artistiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario a fait circuler un document de travail (1984) dont on a discuté dans les conseils régionaux (Moore, 1985). À partir des débats suscités par ce document, nous avons pu dégager un certain nombre de points fondamentaux :

A. Le contexte culturel

À notre époque de matérialisme et de mécanisation, il est essentiel de valoriser les arts et d'opposer la qualité à la quantité, les valeurs humaines aux biens matériels. Lorsque l'ensemble de notre société acceptera de consacrer les ressources nécessaires à l'application de programmes de qualité, les enseignants en arts se sentiront vraiment appuyés et encouragés à avoir une vision plus positive de leur enseignement et de leur connaissance pratique.

B. Les compétences

La connaissance pratique de l'enseignant en arts s'articule autour de deux types de compétences : sa compétence d'enseignant et sa compétence en arts. Au palier secondaire,

seuls les enseignants spécialisés en arts peuvent posséder ces deux types de compétence. Si l'enseignant ne les possède pas, les élèves seront privés de toute expérience artistique signifiante et même, dans certains cas, ils ne pourront acquérir des connaissances ou des techniques fondamentales. Au palier élémentaire, l'enseignant doit également posséder une connaissance pratique dans les domaines de l enseignement et des arts; les enseignants qui n'ont pas une formation en arts doivent absolument avoir à leur disposition des personnes ressources capables de les aider.

C. Les programmes de formation

À l'heure actuelle, les programmes de formation offerts aux enseignants en arts au palier élémentaire ne contribuent pas à leur faire acquérir toute la connaissance pratique qui leur serait nécessaire. Voici quelques mesures qui devraient êtres prises :

* augmenter sensiblement le nombre d'heures de formation;
* augmenter la durée totale du cours à plus d'un an;
* inclure au programme une formation pratique dans le domaine des arts;
* augmenter le temps alloué au stage pratique.

D. La formation en cours d'emploi et le perfectionnement

Lors des réunions dans les régions, on a beaucoup insisté sur la nécessité d'offrir aux enseignants beaucoup plus d'occasions de se perfectionner afin qu'ils puissent accroître leurs compétences (voir le point B ci-dessus) et donc développer leur connaissance pratique. Les commissions scolaires devraient consacrer plus de temps, d'efforts et de ressources financières pour satisfaire ces besoins, et encourager, par des méthodes incitatives, leurs enseignants à tirer profit des opportunités de perfectionnement qui leur sont offertes. Bien sûr, il revient aux enseignants eux-mêmes de tenir leurs connaissances à jour, mais comment pourront-ils le faire si le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires ne leur en donnent pas les moyens?

Dans une recherche antérieure, les auteurs de la présente étude (Courtney, Booth, Emerson et Kuzmich, 1985) ont examiné le type de formation que reçoivent les enseignants en arts et en sont venus à faire les recommandations suivantes :

* on doit consacrer beaucoup plus de temps à la formation et au stage pratique;

* les enseignants doivent mieux connaître les étapes du développement de l'enfant;

* ils doivent prendre conscience de leurs propres critères d'évaluation;

* ils doivent être plus sensibilisés aux nouveaux médias;

* enfin, il faudrait établir des liens plus étroits entre les travaux en classe et la collectivité.

Examinons maintenant la connaissance pratique des enseignants en arts, selon la forme d'art qu'ils enseignent.

LA MUSIQUE

Les programmes d'enseignement de la musique n'ont connu que peu de changements depuis de longues années, ce qui ne peut donc guère favoriser le développement de la connaissance personnelle et de la connaissance pratique des enseignants. Malgré quelques innovations, la prestation musicale (chorales, fanfares, orchestres) est encore au centre des programmes adoptés dans la plupart des écoles. Dans certaines classes, souvent celles où l'on retrouve les enfants les plus jeunes, on peut utiliser des méthodes inspirées des théories de Kodaly, Orff ou Suzuki; quelques enseignants peuvent aussi appliquer des programmes de "création musicale" fondés sur l'improvisation et la spontanéité; d'autres encore ont adopté une approche "esthétique" (notons que

beaucoup d'enseignants en musique ont été tenus de suivre des cours en enseignement de l'esthétique pendant leurs études universitaires de premier cycle). Tout porte à croire que, s'il est bien appliqué, un programme alliant l'exécution, la créativité et l'écoute favorise le développement du sens esthétique. Toutefois, la chorale, la fanfare ou l'orchestre demeurent les activités musicales de base dans la plupart des écoles. Au contraire des enseignants en arts visuels et en théâtre, bien des enseignants en musique doivent travailler selon les anciennes méthodes; par exemple, aux États-Unis :

> Les élèves font non seulement partie d'ensembles symphoniques; ils trouvent aussi le temps de participer à des fanfares, à des groupes de jazz, à des chorales classiques et populaires. Les administrateurs d'écoles, les enseignants, les élèves et les parents ont sacrifié la créativité et l'improvisation à ce qui était pour eux le seul objectif : une bonne exécution précise, fidèle et satisfaisante.
>
> (Colwell, 1986; traduction libre)

Selon Reese (1980), une telle idéologie a des effets très négatifs sur l'image que se font d'eux-mêmes les enseignants en

musique. Ceux qui considèrent que leur cours devrait apporter aux élèves une expérience esthétique doivent garder en mémoire ces deux réalités fondamentales : d'abord, la qualité esthétique de l'expérience musicale n'est pas directement proportionnelle aux connaissances théoriques des élèves; deuxièmement, les programmes qui sont fondés sur l'exécution et l'appréciation permettent rarement un développement marqué du sens esthétique. À l'appui de ces affirmations, citons une étude britannique effectuée sur un échantillon de plus de 5 000 élèves du palier secondaire : les jeunes considèrent que, d'un point de vue artistique, les programmes de musique conventionnels sont "des échecs retentissants". Dans les écoles secondaires britanniques, les élèves rejettent la musique telle qu'on l'enseigne... tout en affirmant par ailleurs qu'ils "adorent la musique" (Witkin, 1974).

Un autre facteur qui peut avoir des effets très négatifs sur l'image que les enseignants en musique ont d'eux-mêmes : l'attitude du reste du corps enseignant. Les théoriciens de l'enseignement considèrent que les cours de musique manquent de substance et ne sont pas pertinents, qu'ils sont superficiels et inesthétiques (Reese, 1980); d'autres théoriciens soutiennent qu'ils ne développent pas "la faculté de conceptualisation" des élèves (ibid. : 76). Certains encore trouvent qu'il est extrêmement difficile de faire correspondre des objectifs

comportementaux à un sujet de nature aussi esthétique et préfèrent, de ce fait, ignorer ou dénigrer l'enseignement de la musique. Bowman (1982) a fort bien expliqué le dilemme auquel font face les enseignants en musique :

> Nous devons sans cesse justifier nos efforts en insistant très explicitement sur les connaissances que peuvent acquérir nos élèves; nous nous en remettons à des comptes rendus comportementaux de l'apprentissage, nous dressons des listes interminables de "compétences" dont le caractère concret est censé témoigner de l'authenticité, tout cela au détriment d'éléments, certes moins mesurables, comme le plaisir, l'émerveillement ou l'admiration, qui font pourtant partie intégrante de tout véritable apprentissage.
>
> (traduction libre)

Selon le même auteur, cette attitude a pour résultat de paralyser chez les enseignants "ces méthodes d'enseignement intuitives et spontanées qui sont pourtant si indispensables à la transmission d'un savoir signifiant"; aussi, devraient-ils repenser "non seulement leur conception de la connaissance et de l'apprentissage, mais aussi leur rôle en tant que communicateurs dans le monde des arts".

C'est ainsi que Bowman et Reese incitent les enseignants à revoir leurs techniques d'enseignement à la lumière de la notion de connaissance personnelle préconisée par Polanyi. Ils ne sont pas seuls à lancer ce cri d'alarme : toutes les études menées sur l'enseignement de la musique arrivent à cette même conclusion. À titre d'exemple, mentionnons, plus récemment, l'article très important de Reimer (1985), "Toward a More Scientific Approach to Music Education"; dans son texte, Reimer nous met en garde contre les méthodes expérimentales et objectives et souligne ce point fondamental : "un être humain ne ressemble à aucun autre être humain". Rejetant le modèle mécaniste, il affirme :

> La pensée peut se comparer à une symphonie du 19e siècle, où le conscient s'apparenterait à la mélodie, et l'inconscient au rythme, à l'harmonie, au contrepoint, à la texture sonore, aux timbres, bref à la dynamique et à la forme qui habille la mélodie et lui donne un sens.
>
> (traduction libre)

Bowman souligne l'importance de la connaissance personnelle : selon lui, l'expérience esthétique dépend de la participation ou de l'"intégration" de l'individu à l'événement, et "les activités intellectuelles et esthétiques se distinguent avant tout par leur intensité et non par leur nature".

> L'oeuvre d'art est fondamentalement beaucoup plus novatrice que le discours conscient; elle n'est pas une simple communication de faits et, pour la comprendre, nous devons nous impliquer personnellement.
> Il n'y a pas de véritable expérience artistique sans "don de soi", mais ce n'est pas tout. L'objet d'art nous permet de canaliser toute la foule d'émotions, d'idées, de sensations et d'impulsions qui composent notre être, si bien que notre moi existentiel s'en trouve transformé. Ces transformations profondes nous permettent d'accéder à de nouvelles réalités et à une nouvelle perception du monde.
>
> (ibid.)

Cette conception de la connaissance personnelle a amené Bowman et Reese à mettre en lumière, du moins partiellement, certains aspects de la connaissance pratique de l'enseignant en musique. Bowman, par exemple, rejette l'approche behavioriste qui, pour lui, ne saurait être un outil valable pour cerner la connaissance pratique de l'enseignant en musique. Il suggère plutôt de se fier "au flair et à l'intuition, ou encore aux sentiments de malaise et de mécontentement, des éléments certes moins facilement mesurables, mais qui nous permettent de percer à jour la personnalité profonde des individus". Deux autres

facteurs fondamentaux, toujours selon Bowman : la compréhension individuelle, que l'on peut évaluer "grâce à une grille d'interprétation individuelle" et "la satisfaction que procure une expérience musicale personnelle et signifiante". L'auteur en arrive alors à poser une série de principes concernant la connaissance pratique des enseignants en musique; voici quelques unes de ses recommandations :

* valoriser la démarche intuitive;
* diversifier les expériences musicales et ne pas se borner aux résultats mesurables;
* assumer, en tant qu'enseignant, le rôle de catalyseur;
* se familiariser avec les diverses approches méthodologiques;
* adapter les méthodes pédagogiques aux objectifs d'apprentissage;
* promouvoir une expérience musicale fondée sur l'émotion.

Reese adhère à des principes semblables, bien qu'il n'établisse pas de relation entre la connaissance pratique des enseignants et le développement de la créativité des élèves.

Les auteurs de la présente étude (Courtney, Booth, Emerson et Kuzmich, 1985) ont déjà souligné la nécessité d'améliorer la connaissance pratique des enseignants en favorisant le développement de certaines de leurs aptitudes :

* capacité d'intégration;
* capacité d'élaborer des plans de cours et des programmes d'enseignement, plus particulièrement dans la présentation des grandes lignes de l'art musical;
* capacité d'appliquer de nouvelles méthodes pédagogiques;
* aptitude à développer l'expérience de la création musicale en classe;
* connaissance de techniques visant à augmenter la culture musicale et la sensibilité esthétique des élèves;
* créativité, capacité de se renouveler.

L'ART DRAMATIQUE

Nous n'avons pu recenser, à ce jour, aucune recherche portant spécifiquement sur la connaissance pratique des enseignants en art dramatique.

Les auteurs de la présente étude (Courtney, Booth, Emerson et Kuzmich, 1985) ont déjà mentionné que la connaissance pratique des enseignants en arts dramatiques inclut les éléments suivants : l'acquisition de connaissances intrinsèques (personnelles), extrinsèques et esthétiques, et la capacité de développer ces aptitudes chez les autres. Tout en soulignant la nécessité d'une recherche approfondie sur la connaissance pratique des enseignants en art dramatique, Wright (1984) a présenté un nouveau cadre théorique d'enseignement dont voici les grandes lignes :

1. Connaissances de base

L'animateur devrait pouvoir :

a) créer une dynamique théâtrale au sein de son groupe;

b) encourager les étudiants à participer, sur une base collective et individuelle, à l'action théâtrale;

c) amener les membres du groupe à une compréhension globale de la création théâtrale.

2. Principaux critères

Éléments devant influer sur les choix de l'enseignant en art dramatique en ce qui concerne les diverses facettes de son cours (planification, présentation, orientation, évaluation) :

a) le contexte dans lequel se déroulent les séances;

b) l'évolution du groupe;

c) l'expérience théâtrale du groupe;

d) la dynamique du groupe;

e) les aptitudes, les centres d'intérêt et les besoins des membres du groupe;

f) la personnalité de l'enseignant.

Les travaux de Dorothy Heathcote (Johnson et O'Neill, 1984) soulèvent des questions fondamentales pour les enseignants en général et, plus particulièrement, pour les enseignants en art dramatique. Bien que l'auteur n'ait pas établi de distinction claire entre la connaissance personnelle et la connaissance

pratique des enseignants, ses recherches sont très intéressantes. Heathcote figure parmi les grands pédagogues qui ont marqué le 20e siècle; elle se considère d'abord et avant tout comme une enseignante et, en second lieu, comme une enseignante en art dramatique. Son rôle fondamental, selon elle, est un rôle d'intervenante qui partage des expériences avec ses élèves en faisant preuve de finesse, d'intuition et de créativité. Sa conception de l'enseignement est avant tout fondée sur sa connaissance personnelle, un sens extraordinaire de la communauté et les concepts qu'elle a tirés de son expérience théâtrale. En favorisant l'improvisation, Heathcote donne à ses élèves la pleine responsabilité de leurs choix et de leurs jugements; elle leur permet de connaître une expérience théâtrale et créative autonome fondée sur leur expérience de vie, une histoire ou tout autre thème se rattachant à leur personnalité et à leur être propre. La méthode d'enseignement de Dorothy Heathcote comporte deux volets :

1. L'interrogation "active". Elle pose des questions stimulantes, étroitement liées à la réalité humaine et qui mettent à jour la connaissance tacite des élèves. Leurs réactions spontanées, dit-elle, voilà ce qu'elle "veut désespérement savoir".

2. La participation. En intervenant spontanément dans les activités théâtrales de ses élèves - parfois pendant quelques secondes, parfois plus longtemps - elle évite de leur "montrer" ou de leur "expliquer" comment faire, ce qui lui permet de mieux se concentrer sur leurs besoins et d'éviter tout jugement de valeur. C'est par l'expérience théâtrale elle-même qu'elle négocie son pouvoir d'enseignante avec la classe.

Résultat : les élèves n'ont d'autre choix que d'investir tout leur être dans leur jeu théâtral; ils n'ont pas l'impression de "jouer un rôle" dans le sens négatif du terme et mettent spontanément en oeuvre toutes leurs aptitudes sur le plan cognitif, affectif et esthétique; leur expérience de vie prend ainsi une signification et une intensité nouvelles. Ils peuvent réfléchir à leur expérience, et donc, apprennent beaucoup.

Heathcote et ses élèves vivent une expérience passionnante fondée sur les connaissances personnelles et tacites de chacun. La connaissance pratique de l'enseignante NAÎT, en fait, de la fusion de sa connaissance personnelle, de celle de ses élèves et de l'expérience théâtrale qu'ils vivent en commun.

> Avant tout, Dorothy Heathcote reconnaît la valeur des connaissances et de l'expérience de ses élèves. En fait, son but est de les

> aider à découvrir ce qu'ils connaissent déjà, à amener leurs connaissances au niveau conscient en vue de susciter une réflexion génératrice de changement. Au contraire de l'enseignant partisan d'une approche "progressive", qui abandonne l'enfant à ses propres ressources, elle considère l'enseignement comme une forme d'intervention positive dans la vie de ses élèves. Pour elle, apprendre, c'est participer. Son enseignement, fondé sur l'expérience passée de ses élèves, a pour but de leur donner une connaissance plus profonde d'eux-mêmes, de leur condition d'êtres humains et de la société dans laquelle ils vivent, de son passé, de son présent et de son avenir.
>
> (Johnson et O'Neill, 1984; traduction libre)

Dans ses propres écrits, Heathcote décrit le type de connaissances sur lesquelles elle fonde son enseignement, et aussi les connaissances que doivent posséder les enseignants pour atteindre ces objectifs :

> À mon avis, les meilleurs enseignants sont ceux qui peuvent faire une différence entre la relation qu'ils entretiennent avec les choses

et celle qu'ils ont avec les personnes. Pour obtenir des résultats positifs, je dois être en mesure de voir mes élèves comme ils sont vraiment, de me mettre à leur place. Il me faut tenter de découvrir ce qu'ils sont en train de devenir.

Nous essayons de faire des expériences simples et signifiantes et d'amener les enfants à en comprendre la signification. Pour les confronter à des expériences authentiques, nous devons faire attention aux moindres détails et les replacer dans leur contexte.

L'enseignement, comme tout travail de création, a cinq grandes composantes : la capacité de motiver les élèves à faire quelque chose; l'aptitude à fournir une rétroaction pour valoriser le travail accompli; les résultats obtenus - la pertinence de l'objet créé dans le cadre du programme; la capacité de communiquer pendant la création et les méthodes pour arriver à la création. Nous devons nous assurer que les enseignants ont l'expérience nécessaire pour inciter leurs élèves à travailler. Les enseignants doivent susciter chez les élèves un

> désir de connaître car apprendre, ce n'est pas seulement mémoriser, c'est aussi et surtout s'impliquer personnellement dans ce qu'on apprend; c'est savoir prendre des décisions et en vérifier la pertinence, et ne pas se limiter à accepter celle des autres; c'est mener sa propre recherche au lieu d'adopter les conclusions des autres. Nous devons donc former nos enseignants de façon qu'ils puissent créer un environnement propice à l'apprentissage au lieu de donner des informations "brutes" toujours à sens unique. Pour constituer leur cadre théorique de travail, les enseignants doivent se fonder sur ce qu'ils sont, sur leur façon de penser et de communiquer.
>
> (Johnson et O'Neill, 1984; traduction libre)

Pour Heathcote, la connaissance pratique des enseignants se fonde sur une recherche constante de leurs propres connaissances personnelles et de celles de leurs élèves. De cette façon, les uns et les autres peuvent "vivre" un théâtre spontané, un peu comme chacun de nous vit son existence. Enfin, nous pouvons déduire des travaux de Heathcote que la connaissance pratique des enseignants participe également de leur conscience et de leur connaissance personnelle.

LES ARTS VISUELS

Les travaux de recherche sur l'enseignement des arts visuels ne font que quelques rares et brèves allusions à la connaissance tacite et à la connaissance pratique sans jamais traiter vraiment de la question. Toutefois, à partir de ces travaux et d'autres études pertinentes, nous avons quand même pu déduire les principales caractéristiques de la connaissance pratique des enseignants en arts visuels.

L'enseignant en arts visuels travaille sur le plan de la connaissance tacite. Robertson (1963) déplore cette conception de l'enseignement des arts selon laquelle "la façon de peindre" serait plus importante que le sujet de l'oeuvre. L'auteur prétend que si un enseignant en arts visuels qui travaille avec des adolescents concentre l'intérêt de ses étudiants sur la forme de l'oeuvre au détriment de son contenu, il néglige de ce fait "un niveau plus profond dont il est difficile de parler". La connaissance tacite de l'enseignant doit, en quelque sorte, "rencontrer" celle de son élève. L'enseignant doit bâtir son enseignement sur les fondements de sa connaissance inconsciente, cette connaissance que Jung appelle le niveau le plus profond de l'esprit et qui, loin d'être "un simple dépositaire des choses du passé", est le lieu où résident "outre les souvenirs, nos idées et nos pensées les plus novatrices" (Jung, 1959).

Il existe une relation étroite entre l'enseignement des arts visuels et la création ou l'interprétation de mythes. Comme l'a souligné Jung, on croit généralement que les mythes "ont été inventés par les philosophes de l'Antiquité ou les prophètes". Mais le mot "invention" vient du latin "invenire" qui signifie "trouver". Inventer, c'est donc aussi "chercher" et, poursuit Jung, "le mot lui-même laisse entendre une connaissance anticipée de ce qui va être trouvé" (ibid.). Suivant ce raisonnement, l'artiste en sait plus qu'il ne peut le dire sur les résultats de sa recherche, et ce avant même de l'avoir commencée. La même situation se présente chez les enfants de cinq à sept ans qui font preuve d'une créativité artistique hors du commun. Gardner (1973) a démontré que ce type d'enfants a beaucoup de traits communs avec les artistes : ces enfants ont un désir profond de "suivre leur propre voie" et ne se préoccupent pas de savoir si leur oeuvre est conforme

> aux normes culturelles en vigueur ou à la réalité qu'elle vise à dépeindre. Fait encore plus important : ils se servent de l'expression artistique pour se mesurer aux grandes questions philosophiques essentielles, même si, chez les enfants, bien sûr, ce processus est inconscient.

L'enfant et l'enseignant en arts en savent plus qu'ils ne peuvent

le dire; la seule différence, c'est que le second est conscient de cet état de fait.

Dans son travail avec les adolescents, Robertson (1963) a été frappé par le pouvoir d'évocation de certains thèmes et par le fait que même les élèves dotés d'un moindre potentiel d'imagination étaient parfaitement capables de créer une certaine imagerie "si l'on arrivait seulement à les brancher" sur ces sources de créativité - un élément clé de la connaissance pratique des enseignants en arts. Robertson décrit la technique qu'elle emploie pour en arriver à ce résultat : elle guide l'imagination de ses élèves en les questionnant, mais sans jamais leur demander de lui répondre verbalement. "De cette façon, affirme-t-elle, chaque enfant peut imaginer sa propre réponse sans être influencé par les idées des autres." Wilson et Wilson (1982) préconisent une approche semblable mettant ainsi en lumière un élément très important de la connaissance pratique des enseignants en arts.

Dans son travail, l'enseignant utilise la dimension tacite de sa connaissance pratique et amène l'étudiant à faire de même en lui donnant "un outil non verbal d'organisation mentale" (McFee, 1961). Pour les enfants qui ont des difficultés sur le plan verbal, les symboles visuels sont un important moyen de communication : "l'art, au même titre que le langage et la religion, est le lien où se développe et se cultive l'expérience humaine" (ibid.). Selon Howard Gardner (1976), les symboles

représentent la version la plus saisissante de l'expérience. En d'autres termes, la connaissance pratique de l'enseignant en arts visuels est centrée sur des questions qui impliquent la conscience tacite d'une connaissance personnelle différente et plus vaste. Dans une lettre à Jacques Hadamard, Einstein (in Ghiselin, 1952) laisse entendre que sa connaissance pratique s'articule sur sa représentation tacite de la réalité. Il dit ce que les mots sont pour lui :

> (Les mots) que nous utilisons pour écrire ou pour communiquer verbalement ne semblent jouer aucun rôle dans le mécanisme de ma pensée. Les entités psychiques qui semblent être les articulations sous-jacents de ma pensée sont des images plus ou moins claires que je peux reproduire et combiner à volonté. Quelle tâche laborieuse que de traduire mes pensées dans le langage!
>
> (ibid.)

Et donc, selon toute vraisemblance, la connaissance pratique des scientifiques, tout comme celle des artistes, est fondée sur la connaissance personnelle de chaque individu.

Nous avons déjà démontré que la connaissance pratique des enseignants en arts visuels est constituée en grande partie de l'expérience qu'ils ont acquise pendant leurs études. Cette

connaissance peut tout de même être améliorée par une formation appropriée dans les domaines suivants :

* sciences humaines, sciences sociales et sciences pures;
* théorie de l'enseignement et méthodes pédagogiques, incluant l'enseignement des arts;
* Beaux-Arts.

Ces recommandations s'appliquent particulièrement aux enseignants au palier élémentaire qui, pour la plupart, ne sont pas spécialisés en arts.

CONCLUSION

Qu'est-ce que la "connaissance"? Cette notion est souvent mal comprise. Jusqu'à la fin du 19e siècle, lorsqu'on croyait que l'humanité et le cosmos fonctionnaient comme une immense machine, on croyait à une connaissance absolue : notre univers était régi par des "lois naturelles" auxquelles nous devions nous contenter d'obéir. Les théories de la relativité d'Einstein allaient apporter une véritable révolution : à la lumière des théories du physicien allemand, on commençait à découvrir que chaque être humain avait sa propre perception des événements qui, une fois rationalisée, pouvait elle aussi être qualifiée de "connaissance". Et donc, plus de connaissance absolue mais une connaissance liée à chaque individu. Plus de connaissance unique

mais plusieurs types de connaissance, parmi lesquels la "connaissance pratique" : ce type de connaissance qui nous est nécessaire pour "fonctionner" dans des contextes précis, comme celui de l'enseignement.

Les enseignants sont des intervenants autonomes au sein de leur classe. Ils possèdent une connaissance pratique de leurs étudiants et du contexte où il évoluent qui leur est totalement exclusive. En partie tacite et en partie explicite, cette connaissance fait partie intégrante de leur personnalité et est aussi fonction du contexte culturel; elle est aussi fondée sur l'expérience même de vie de l'enseignant, sur son histoire personnelle et son interaction avec celle des autres. Or, cette connaissance pratique a une influence considérable sur leur perception et leur interprétation des événements et conditionne leurs réactions aux situations qui se présentent en classe (Clandinin, 1983). Hélas! trop souvent, les enseignants sont inconscients de cette forme de compétence. Parce que leur savoir-faire est généralement tacite, on ne l'assimile pas à une forme de "connaissance".

La connaissance pratique des enseignants en arts est en partie commune à tous les membres de la profession, en partie spécifique à chaque individu. À notre époque de progrès technologiques, on peut considérer les arts comme de simples "frivolités", tout comme à l'époque où la vie et l'univers

étaient vus comme une énorme machine. D'un point de vue mécaniste, en effet, les arts ne sauraient avoir la moindre "utilité" et, donc, ne doivent être intégrés aux programmes d'enseignement qu'à titre de divertissements. Or, aux yeux de la société, les arts n'ont pas été vraiment réhabilités au rang de matières prioritaires, conséquence directe du statut qu'on leur a accordé pendant des siècles. Cette conception a des effets très négatifs sur l'image que les enseignants en arts ont d'eux-mêmes; elle mine leur confiance et surtout les amène à déprécier la valeur de leur connaissance personnelle. Fort heureusement, la situation est en train d'évoluer grâce à la révolution qu'ont causée les travaux d'Einstein dans le champ des idées. Le changement est cependant très lent, et il faudra attendre encore un certain temps avant que la connaissance pratique des enseignants en arts soit réellement reconnue.

Comme nous l'avons déjà souligné, bien peu de chercheurs ont véritablement étudié la connaissance pratique des enseignants en arts. Nous avons tout de même pu déduire ces quelques caractéristiques générales concernant les enseignants en arts au palier élémentaire :

1. Comme tous les autres enseignants, ils possèdent leur propre connaissance pratique, en partie tacite et en partie explicite, intégrée à leur personnalité et à leur histoire personnelle.

2. Certains aspects de leur connaissance pratique leur sont exclusifs, d'autres sont communs à tous les enseignants au palier élémentaire.
3. En tant qu'enseignants non spécialisés en arts, ils tirent leur connaissance pratique de leur propre expérience d'étudiants et des programmes de formation qu'ils ont suivis.
4. Leur connaissance pratique est étroitement liée à leur expérience concrète et individuelle dans le domaine des arts et à leurs aptitudes d'enseignants et d'artistes.
5. Ils tentent de vivre avec leurs étudiants des expériences communes et d'inciter les élèves à assumer la responsabilité de leurs choix et de leurs jugements pour qu'ils vivent une expérience esthétique plus intense et signifiante. Les enseignants en arts incitent leurs élèves à travailler, à se concentrer et à s'engager personnellement dans le processus d'apprentissage.
6. La relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves repose sur le dialogue pour que les jeunes acquièrent une connaissance plus profonde de leur condition humaine, ainsi que du passé, du présent et de l'avenir de la société dans laquelle ils vivent. Ils se voient comme des enseignants-artistes en relation avec des élèves-artistes, et axent leur communication sur le plan tacite de façon à favoriser la démarche intuitive.

7. La créativité dont ils font preuve est fonction des éléments suivants :
    * la capacité de motiver les élèves à faire quelque chose;
    * l'aptitude à fournir une rétroaction pour valoriser le travail accompli;
    * les réalisations - la pertinence de l'objet créé dans le cadre du programme;
    * l'aptitude à communiquer pendant la création;
    * les méthodes pour arriver à la création.
8. Chaque enseignant en arts a sa connaissance pratique qui lui appartient en propre. Les connaissances pratiques des enseignants sont aussi diverses que les approches philosophiques et méthodologiques qui ont cours dans le domaine des arts et de l'enseignement des arts.

Nous avons aussi pu déduire que, pour améliorer leur connaissance pratique, les enseignants en arts devaient :

* améliorer leurs connaissances intrinsèque, extrinsèque et esthétique et renouveler leurs méthodes;
* valoriser l'intuition et le pouvoir de l'émotion dans l'expérience artistique;
* reconnaître la diversité des expériences artistiques de leurs élèves;
* assumer un rôle de catalyseur;

* améliorer leurs compétences dans les domaines suivants :
  - intégration;
  - élaboration des programmes et des plans de cours;
  - initiation à des activités artistiques enrichissantes et signifiantes en classe et encadrement.
* faire preuve de créativité, de spontanéité et d'esprit d'innovation, et intégrer le milieu social à leurs méthodes d'enseignement;
* s'assurer que les méthodes qu'ils appliquent correspondent aux objectifs pédagogiques.

Les chapitres 2 et 3 de cette étude nous ont donné un aperçu des travaux de recherche portant sur la connaissance pratique et la connaissance personnelle, et nous avons pu en déduire quelques caractéristiques spécifiques de la connaissance pratique des enseignants au palier élémentaire. Jusqu'ici, nous avons volontairement négligé d'aborder les questions méthodologiques, dont nous traiterons dans le chapitre 5.

CHAPITRE 4

LES ENSEIGNANTS EN ARTS ET L'INTUITION

CHAPITRE 4

LES ENSEIGNANTS EN ARTS ET L'INTUITION

Tout comme les artistes, les enseignants en arts du palier élémentaire s'appuient surtout sur l'intuition. Implicitement et explicitement, la pierre angulaire de leurs théories sur l'art, la pédagogie et l'apprentissage est l'intuition.

Si on trouve peu de documentation sur l'expérience pratique des enseignants en arts, il y en a encore moins sur leur attitude par rapport à l'intuition. Pour que notre étude soit complète, il nous fallait cependant préciser la relation qui existe entre l'intuition et le travail des enseignants.

D'emblée, il semble que l'intuition soit un aspect de la connaissance personnelle, qu'elle fasse partie intégrante de l'expérience pratique. Globalement, on peut affirmer que c'est le cas, sans oublier cependant que l'intuition est un mécanisme très complexe et difficile à cerner. Le peu de documentation dont nous disposions sur le sujet nous a tout de même permis de mieux comprendre l'expérience pratique des enseignants en arts.

L'INTUITION, UNE NOTION AMBIVALENTE

L'intuition est une notion confuse dans le monde de l'éducation. Globalement, l'idée qu'on s'en fait diffère selon qu'on fasse partie de l'un ou l'autre de deux groupes distincts : celui des enseignants en arts et celui des autres enseignants.

LES ENSEIGNANTS EN ARTS

Picasso a dit : "L'Art est." De la même façon, les enseignants en arts ont tendance à accorder peu de crédit à l'analyse empirique ou rationnelle de leurs activités en classe. On comprend mieux cette attitude en analysant le processus d'appréciation. Si on peut attribuer une certaine valeur esthétique à une oeuvre, cette oeuvre "est". Pour porter un tel jugement, il faut s'en remettre à l'intuition. La situation peut être différente pour les enseignants qui veulent surtout inculquer des critères d'appréciation à leurs élèves, mais tous ceux qui préconisent une approche plus créative des arts savent "tout naturellement" ce qui a de la valeur et ce qui n'en a pas.

Cette façon de voir se reflète évidemment dans les études et les publications des diverses associations actives dans le domaine de l'enseignement des arts, et on l'adopte très volontiers dans les congrès et les assemblées publiques où ce sujet est abordé. On dit toujours que la pensée de l'artiste tient plus de l'intuition que du raisonnement et que c'est la technique (sa capacité de réaliser l'oeuvre d'art) qui lui permet de concrétiser ses intuitions.

En fait, l'enseignant représentatif affirme indirectement que c'est sa connaissance pratique de l'art qui sous-tend sa perception particulière de la pédagogie. Cette conviction pose d'ailleurs certaines difficultés aux professeurs d'arts lorsqu'ils doivent débattre de leurs priorités et de leurs méthodes d'enseignement avec les autorités. Leur position n'en est pas moins étroitement liée au sujet de notre étude en ce qu'elle repose en dernière analyse sur la valeur qu'on accorde aux connaissances pratiques dans le domaine de l'enseignement.

Pour les enseignants en arts, "l'intuition" est simplement un élément préalable à l'expérience de la création. C'est d'ailleurs sur cette conception de la pensée intuitive que repose toute leur argumentation. Contrairement aux autres enseignants, ils ne croient pas que la connaissance explicite soit d'une grande

importance dans leur domaine. Pour eux, la faculté de création ne relève pas nécessairement de la pensée claire et ordonnée; ce n'est pas en discutant d'art qu'on apprend à composer de la musique ou à brosser un tableau. La création artistique procède donc de l'intuition.

Comme nous le verrons plus loin, cette conception de l'activité artistique comporte des éléments de vérité, mais elle masque certaines facettes de la réalité.

LES AUTRES ENSEIGNANTS

Les enseignants dans d'autres domaines que les arts ont eux aussi une perception assez confuse de l'intuition. Certains préfèrent ne pas en tenir compte, plusieurs choisissent de la mépriser ou la rejettent carrément comme une forme de pensée primitive. En réagissant ainsi,

> les éducateurs se privent d'une faculté intellectuelle qui est à l'origine de progrès scientifiques parmi les plus décisifs, qui a apporté une contribution irremplaçable aux arts et aux sciences humaines. En faisant fi de l'intuition, les éducateurs se privent de ressources extrêmement riches, par ailleurs peu explorées, du processus d'apprentissage des enfants et des adultes.
>
> (Noddings et Shore, 1984; traduction libre)

Cette attitude découle en grande partie de la place ambivalente qu'occupe l'intuition dans la structure mentale, du moins telle qu'on la conçoit aujourd'hui. Il est extrêmement difficile, en effet, de jauger une faculté aussi abstraite. Pour certains théoriciens mécanistes, tels Watson et Skinner, les processus d'apprentissage sont des réseaux de stimuli-réponses et se mesurent en fonction d'objectifs behavioristes; de ce point de vue, l'intuition représente un véritable paradoxe. La difficulté qu'on éprouve à saisir une notion ne justifie toutefois pas qu'on en nie l'existence.

LA NATURE DE L'INTUITION

L'intuition est une faculté innée de perception mentale qui s'exerce spontanément et s'accompagne du sentiment d'avoir "visé juste". Parce qu'elle ne tient pas du raisonnement inductif, l'intuition permet d'acquérir un savoir d'une façon qu'on ne peut expliquer. On sait, tout simplement! Ce type d'appréhension s'apparente à ce qu'on pourrait appeler la croyance : elle semble confirmer des connaissances préalables, étayer ce qu'on sait déjà sans en être conscient. Lorsqu'on fait preuve d'intuition, on ne peut pas toujours expliquer comment cela se passe. L'intuition s'apparente beaucoup à la connaissance personnelle. Quand on tente de décrire un cheminement intuitif, on se rend compte que les mots ne suffisent pas.

L'intuition est un mécanisme fondamental de la pensée humaine. Il n'est que de voir l'importance, et parfois même la primauté, qu'on lui a accordée au cours des siècles pour s'en convaincre.

HISTORIQUE

Les premières sociétés humaines manifestaient une admiration mêlée de crainte respectueuse pour les oracles et les prophètes. Les civilisations grecque et romaine plaçaient sur un pied d'égalité la connaissance intuitive et la connaissance rationnelle : Pythagore, comme les disciples de Dionysius, soulignait l'importance de la première, tandis que Platon s'intéressait plutôt à la seconde; Aristote, quant à lui, affirmait que la raison était fondée sur l'intuition. Saint Augustin et saint Thomas d'Aquin avaient foi en la révélation divine. Le christianisme, qui soutient l'existence de la vérité absolue, et la Renaissance qui voit la montée de l'empirisme rationnel diminuent l'importance de l'intuition. Les conceptions mécanistes de Descartes et de Newton ont aussi contribué à cet état de fait.

Ce n'est qu'avec Kant que l'intuition en tant qu'outil de connaissance commence à être réhabilitée. Pour ce philosophe allemand, l'intuition est à la base de la perception sensorielle et de l'activité intellectuelle. Rousseau affirme, pour sa part,

qu'on doit encourager les enfants à agir selon leur intuition et éviter de les museler, de les étouffer dans un cadre trop rigide; sa théorie va constituer les fondements de la pensée romantique et un grand nombre de philosophes, dont A.S. Neill, Herbert Read et Peter Slade, vont s'en inspirer. Sur les traces de Kant, Schleiermacher élabore une théorie complète de l'intuition et de la connaissance, théorie qui discerne quatre sortes de savoir : l'intuition de soi, l'intuition du milieu, l'intuition esthétique et la spéculation philosophique. Les écrivains et les artistes du 19e siècle (Goethe, Schiller, Wordsworth, Coleridge, etc.) tiennent l'intuition en haute estime et beaucoup de théoriciens de l'éducation, dont Froebel et Pestalozzi, appuient sur elle leurs méthodes pédagogiques; cependant, cette façon de voir est encore loin d'être prédominante à l'époque. Les utilitaristes Bentham et Mill ne laissent aucune place à l'intuition dans leur théorie empirique.

Ce n'est qu'au début du 20e siècle, avec la contribution marquante d'Einstein à l'évolution de la pensée, qu'on commence vraiment à reconnaître l'intuition à sa juste valeur. Bergson, Croce, Husserl, Whitehead, Heidegger, Fink et Gadamer sont autant de philosophes qui se penchent sérieusement sur le concept d'intuition. Marshall McLuhan et Buckminster Fuller en font les assises de leurs théories.

LA PSYCHOLOGIE

En psychologie, les points de vue sont partagés. Jung, par exemple, considère l'intuition comme une faculté qui permet de s'orienter vers l'avenir. Selon lui, il existe quatre façons d'apprendre, qui caractérisent respectivement quatre catégories d'individus : les sentimentaux, les cérébraux, les sensitifs et les intuitifs. Cette classification rappelle le travail de Kolb. Freud, lui, utilise le terme "instinct" pour décrire la façon dont on s'adapte au passé. Wertheimer (1945), adepte du gestaltisme, affirme pour sa part que l'intuition consiste en une compréhension spontanée, irrationnelle, des structures profondes d'un problème, ce qu'il a décrit parfaitement lors de son entrevue avec Einstein.

Voici comment Eric Berne décrit "la disposition intuitive", état qui favorise l'émergence de l'intuition :

> La disposition intuitive est un état d'esprit qu'on peut exacerber en adoptant une attitude alerte et réceptive et en évitant de faire intervenir directement sa faculté de perception. On l'atteint plus facilement à force d'exercices. Cependant, elle demande beaucoup d'énergie et s'accompagne parfois d'une grande fatigue. Les intuitions qu'on

> peut avoir ne semblent pas interférer entre elles, pas plus qu'elles ne semblent tributaires d'une expérience plus ou moins vaste dans les domaines où elles se font jour. Selon toute vraisemblance, l'intuition est indépendante des stimuli internes et externes auxquels on est soumis.
>
> (1977; traduction libre)

Après une étude empirique de l'intuition, Berne lui attribue les caractéristiques suivantes :

1. Il s'agit d'une sorte d'interaction entre divers processus perceptifs.
2. Sa nature véritable diffère sensiblement de ce qu'on peut en dire.
3. Elle se joue sur deux niveaux, le conscient et l'inconscient, et ce, en proportion variable selon les circonstances.
4. Son influence sur les décisions quotidiennes est plus marquante qu'on ne le laisse généralement entendre.

Dans le domaine de la psychologie de l'éducation, on établit rarement un lien entre l'intuition et l'apprentissage. Piaget, par exemple, n'en tient pas compte outre mesure. Pourtant, il y fait indirectement allusion en disant que nous "connaissons" le monde à partir "des actions que nous y faisons plutôt que des relations qui existent entre les objets qui le composent" (1962). Jerome Bruner (1976) dénote deux types d'intuition en mathématiques : la "divination éclairée" (l'hypothèse) et la capacité de résoudre un problème sans avoir besoin de preuves formelles. Il a écrit à ce sujet :

> L'intuition permet de saisir la signification ou la structure d'un problème sans avoir recours aux mécanismes encombrants de la pensée analytique.
>
> (1966; traduction libre)

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'INTUITION

Compte tenu de ce qui précède, on peut se demander qu'elles sont les caractéristiques de l'intuition qui s'appliquent plus spécifiquement à la formation et au travail des enseignants en arts du palier élémentaire.

L'INTUITION ET LA PENSÉE

L'intuition ne semble pas être un processus linéaire, ni faire appel à la relation de cause à effet. Les recherches les plus récentes tendent à démontrer qu'elle constitue un mécanisme de cristallisation mentale, un procédé d'intégration de fonctions qui se déroulent dans l'hémisphère droit du cerveau, au contraire de la discrimination qui s'effectue dans l'hémisphère gauche. L'intégration dont il s'agit met en relation différents symboles complexes, ce qui suscite "une sorte de dialogue intérieur entre le tout et ses parties, entre l'image et la séquence" (Rico et Claggett, 1980).

Cette théorie de l'intuition se rapproche de celle de Buber et des gestaltistes. Grâce à son pouvoir d'évocation, elle permet de saisir un contexte dans son ensemble. Elle permet également d'effectuer la synthèse de situations complexes par combinaison, comparaison ou généralisation, toute chose fondée sur la ressemblance plutôt que sur l'opposition et faisant appel à des processus mentaux unifiés plutôt qu'à des opérations numériques. En d'autres termes, l'intuition fonctionne selon un modèle esthétique (voir chapitre 2) : elle fait appel à un cadre associatif très riche et s'alimente à la source même des sensations; elle permet d'autre part de capter et d'interpréter les signaux émotifs et de former des hypothèses, assises de la fonction déductive. Au contraire de la cognition, procédé séquentiel, l'intuition permet d'intégrer une dimension qualitative à la réflexion.

On peut citer maints exemples de scientifiques et d'artistes dont la démarche intellectuelle est largement intuitive (Ghiselin, 1952). Parmi ceux-ci, le cas d'Einstein est peut-être le plus révélateur. Pour élaborer ses hypothèses, le grand physicien mettait à profit une puissante intuition, combinée à une imagination visuelle très fertile : pour élaborer le cadre de sa théorie sur la lumière, il a tenté d'imaginer à quoi ressemblerait un faisceau de photons pour un observateur qui se déplacerait à la même vitesse; sa théorie de la relativité généralisée s'inspirait de l'image d'un homme dans un ascenseur en chute libre; il concevait de même sa théorie d'un continuum espace-temps à quatre dimensions, courbe et fini, en envisageant l'univers comme une immense feuille de caoutchouc tendue dont la surface serait déformée aux endroits précis où on déposerait des objets lourds (comme les étoiles et les galaxies). On peut le voir, l'intuition et l'imagination sont des facultés étroitement liées.

L'INTUITION ET LA COMMUNICATION

La communication humaine est un processus complexe. Comme l'a démontré Hofstadter (1979), chaque individu est le produit d'un ensemble différent de circonstances, ce qui a pour résultat de multiplier les malentendus. Pourtant, l'oeuvre de tel poète obscur du 15^{e} siècle peut encore avoir une grande signification pour beaucoup de nos contemporains. Hofstadter a donc conclu qu'un isomorphisme partiel peut exister entre personnes "dont les

styles de pensée sont apparentés"; même si nous différons les uns des autres dans les détails, ajoute-t-il, nous sommes fondamentalement semblables (ibid.).

Se servant de l'exemple de la traduction, Hofstadter démontre que la signification globale d'un message peut survivre au transfert linguistique si on prend soin de préserver les références locales et, plus particulièrement, les références culturelles que véhicule ce message. Certains symboles, certaines métaphores appartiennent à toutes les cultures; d'autres sont des approximations fondées sur une communauté d'expérience (ibid.). Il est impossible de traduire mot à mot un texte écrit si on veut en préserver la valeur métaphorique et symbolique.

Ces lois générales s'appliquent également à la pensée intuitive. L'intuition est une activité personnelle, en grande partie inconsciente, qui procède par intégration d'images; sa transmission est donc loin d'être facile, car elle ne repose pas simplement sur l'isomorphisme partiel de la pensée. L'intuition ne fait pas référence aux connaissances explicites du locuteur; pour la communiquer, celui-ci doit arriver à toucher la corde sensible de l'auditeur. Comme le démontre Hofstadter (ibid. : fig. 43), des études récentes prouvent que le "dialogue", tel que l'envisage Buber, serait génétiquement conditionné.

Ces caractéristiques de la pensée intuitive ont d'importantes répercussions sur le travail des enseignants en arts. Les intuitions ne peuvent faire l'objet d'instructions précises ou d'exposés magistraux, mais doivent plutôt emprunter une voie indirecte, celle de la connaissance personnelle et de la connaissance implicite des interlocuteurs. Il faut donc amorcer un dialogue, et non pas fonder son enseignement sur la transmission de connaissances plus ou moins abstraites par les méthodes traditionnelles. Selon Robert Witkin (1985), si les enseignants en arts s'intéressent aux mécanismes par lesquels "les formes expressives concrétisent et articulent nos sensations qualitatives" en leur conférant "une certaine objectivité", ils ne doivent pas hésiter à discuter franchement des intuitions de leurs élèves.

LE SENTIMENT DE DÉJÀ-VU

Les positivistes et les behavioristes semblent vouloir réfuter l'existence même de l'intuition. Pour eux, il s'agit d'une catégorie artificielle où on classe certains événements qui suscitent en nous un sentiment de déjà-vu : plus le bagage de connaissances est considérable, plus il semble facile d'élucider les problèmes; si la pensée est à ce point rapide qu'on ne peut distinguer les étapes du raisonnement, on est susceptible d'assimiler faussement la clairvoyance à l'intuition. Selon leurs

dires, les enseignants devraient donc se consacrer à transmettre de l'information à leurs élèves plutôt que de s'appliquer à développer une faculté dont l'existence peut être mise en doute.

Il est vrai que la familiarité avec un domaine peut donner le branle à l'intuition. Mais inversement, "l'intuition est un outil essentiel de familiarisation" (Noddings et Shore, 1984). Pour résoudre un problème, par exemple, il faut d'abord être à même de le cerner. Les étapes initiales de l'apprentissage et de la création reposent sur des impulsions intuitives de nature esthétique et émotive. Poincaré décrit ainsi la création mathématique :

> Parmi les combinaisons en très grand nombre que le moi subliminal a aveuglément formées, presque toutes sont sans intérêt et sans utilité; mais, par cela même, elles sont sans action sur la sensibilité esthétique; la conscience ne les connaîtra jamais; quelques-unes seulement sont harmonieuses, et, par suite, à la fois utiles et belles, elles seront capables d'émouvoir cette sensibilité spéciale du géomètre dont je viens de parler, et qui, une fois excitée, appellera sur elles notre attention, et leur donnera ainsi l'occasion de devenir conscientes.
>
> (cité dans Newman, 1956)

Il va de soi que la sensibilité décrite par Poincaré n'est pas l'apanage des géomètres.

LE PLAN ESTHÉTIQUE

La relation décrite ci-dessus permet de saisir l'importance de l'esthétique (voir chapitre 2) dans l'intuition. Si l'intuition s'impose soudain à la conscience et avec une telle force, c'est qu'elle se fonde sur l'empathie et l'identification à l'autre - ce que Martin Buber appelle le "moi et toi". Elle procède d'une relation profonde, d'une volonté de "se mettre à la place de quelqu'un" et d'accepter que "quelqu'un d'autre se mette à notre place". Parce qu'elle participe d'un sentiment mutuel, d'un véritable dialogue, l'intuition fait partie de nos motivations intrinsèques, de nos outils d'interaction avec les autres et avec le monde.

En clair, l'intuition est un mécanisme qui relève de la fonction esthétique. Elle fonctionne par associations et métaphores, prend ses racines dans l'émotion et conditionne nos choix et nos jugements. L'intuition ne constitue pas la totalité de l'esthétique; elle en est le tremplin, le mécanisme déclencheur.

L'intuition est directement liée aux perceptions sensorielles. Nous voyons, entendons, goûtons, touchons et ressentons directement ce qui nous entoure. Nous sommes en relation étroite avec notre milieu. Nous n'organisons pas nos perceptions par un procédé cognitif faisant appel à des schèmes

conceptuels, du moins pas dans un premier temps. Sur un mode purement intuitif, nous validons nos perceptions en les comparant à nos concepts, sans que ces derniers deviennent pour autant la caution du perçu. Nous vérifions ce perçu en nous référant à notre cognition, mais nous revenons toujours à l'appréhension directe. Le peintre, par exemple, travaille à partir de ce qu'il voit, essaie d'y faire correspondre des cadres cognitifs, en rejette certains, en accepte d'autres et en crée de nouveaux. Lorsqu'il est satisfait, son oeuvre est terminée. Il n'a aucun besoin d'expliquer rationnellement ce qu'il vient d'accomplir. Son intuition est un lien direct avec sa conscience sensorielle, sa réaction subjective et son besoin de découvrir et de créer des interprétations nouvelles de la réalité.

On peut donc dire qu'il s'agit d'une étape préalable à la création. Avant de se mettre à l'oeuvre, le peintre doit se concentrer sur sa perception, sur sa compréhension du monde. Le besoin de savoir que nous éprouvons en tant qu'humains est proportionnel à la réceptivité de notre conscience, à notre aptitude à penser concrètement, à notre capacité d'intégrer le monde extérieur. L'intuition est en fait un acte d'empathie avec le milieu, un échange bidirectionnel orchestré par l'esprit entre l'objet et le moi.

Si l'intuition ne fait pas directement appel aux concepts, elle n'en est pas moins une faculté intellectuelle. Elle vise une

compréhension particulière des choses qui s'apparente à la sagacité. Nos facultés cognitives (conceptuelles) nous permettent de classer des informations, d'arriver à un résultat précis ou à un produit fini, si l'on peut dire. L'intuition, au contraire, n'est pas fondée sur la classification. Elle tient plutôt de la compréhension immédiate et permet d'envisager une solution, même en l'absence de données concrètes. Einstein décrivait l'intuition scientifique comme le sentiment d'être sur la bonne voie, d'aller en droite ligne vers un résultat tangible.

Cela nous amène à associer les concepts de spontanéité et d'intuition. Si la clairvoyance se définit comme une compréhension directe des choses, la spontanéité, comme l'exprime Moreno (1946, 1959), "est le passage direct à l'action". La spontanéité présuppose un relâchement des restrictions que nous nous imposons normalement, une ouverture d'esprit à toutes les possibilités qui s'offrent à nous et une capacité d'aller de l'avant dans la direction qui "nous semble la bonne". La clairvoyance relève de l'activité mentale, tandis que l'autre nous projette vers l'action.

En fonction de ces nouveaux éléments, il nous est possible de préciser la notion d'esthétique que nous avons exposée au chapitre 2. L'esthétique joue sur deux plans :

1. le plan intérieur : la lucidité intuitive;
2. le plan de la spontanéité : la préparation à l'action.

La combinaison de ces deux éléments constitue ce qu'on appelle l'intuition, préalable absolu à la créativité. Le tableau qui suit illustre bien ce processus global :

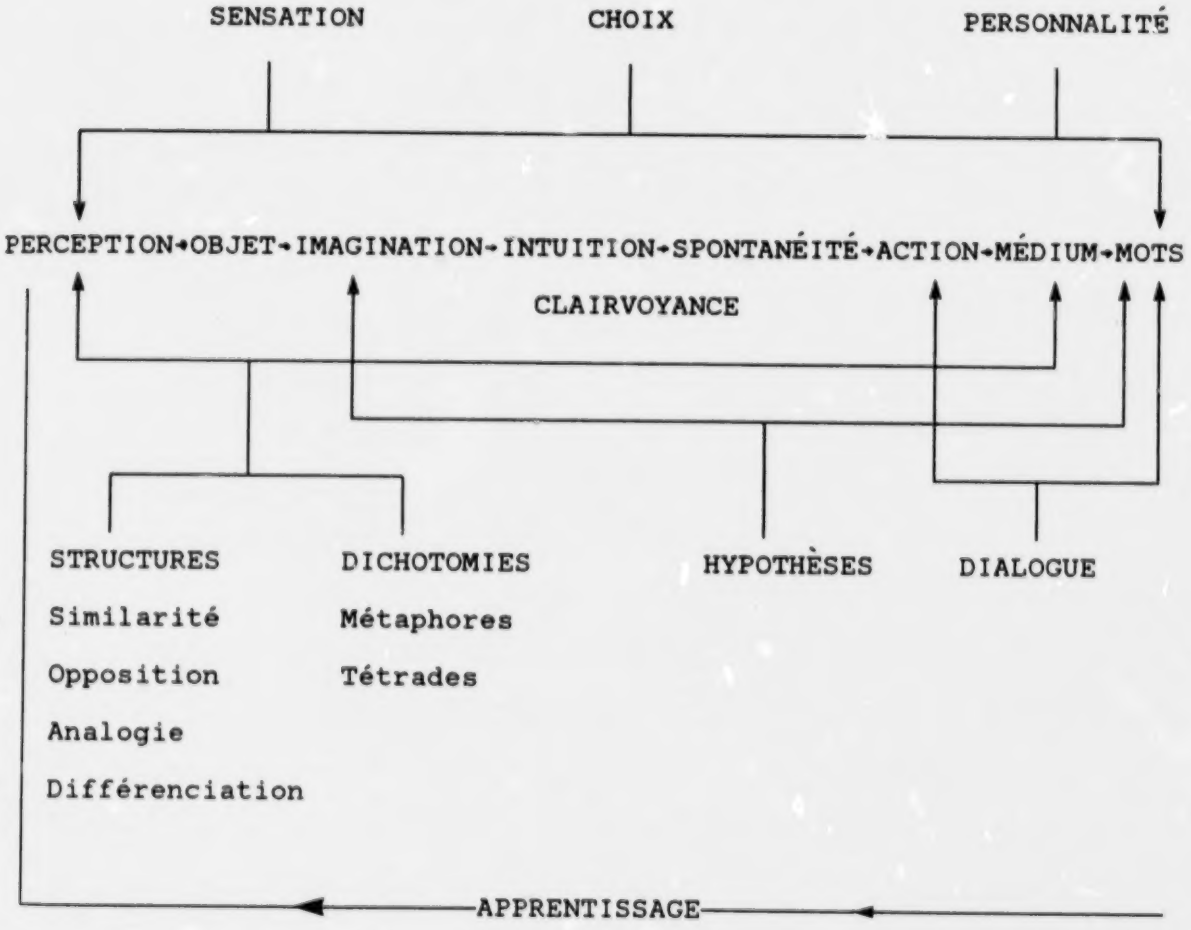

Tableau 2

INTUITION ET ESTHÉTIQUE

INTUITION ET ÉDUCATION

Quel type de comportement intuitif ferait idéalement partie du bagage pédagogique des enseignants en arts? Dans une recherche antérieure, Courtney et Park (1980) ont étudié sous cet angle les aptitudes des enseignants en arts du palier élémentaire. Noddings et Shore (1984), s'inspirant de cette recherche, ont élaboré une théorie exhaustive sur le sujet. D'autres études traitent également de questions accessoires.

LES ENSEIGNANTS ET L'INTUITION

Qu'ils soient dans le domaine des arts ou dans un autre domaine, tous les enseignants doivent faire preuve d'intuition à des degrés divers. Selon Rico et Claggett (1980), "les meilleurs d'entre eux tendent naturellement à fournir aux élèves des images qui leur permettent de se constituer une grille holistique où intégrer les connaissances détaillées qu'ils acquièrent par la suite". En d'autres termes, les bons enseignants se servent de leur intuition lorsqu'ils manient métaphores, jeux de mots, paradoxes et ambiguïtés dans le but de structurer et d'enrichir l'intellect de leurs élèves.

Plus ils en connaissent sur leurs propres méthodes d'apprentissage, plus ils sont conscients du rôle qu'y joue

l'intuition et plus ils sont en mesure de s'en servir à bon escient dans l'exercice de leurs fonctions. Hunt (1985) a clairement démontré que chacun possédait un mode d'apprentissage particulier relativement à ces composantes : concret/abstrait, action/réflexion, théorie/pratique, raison/intuition, individualité/esprit d'équipe, formation autodidacte/formation dirigée, programme personnalisé/programme normalisé.
L'apprentissage est aussi influencé par des facteurs extérieurs comme le niveau sonore, l'ambiance, la température, l'époque, etc. Au cours de séances de travail avec les enseignants, Hunt a expérimenté la répartition des modes d'apprentissage selon Kolb (1976), répartition qui s'appuie sur deux couples de notion antinomiques : abstrait et concret, action et réflexion. Graphiquement, cela se présente comme suit :

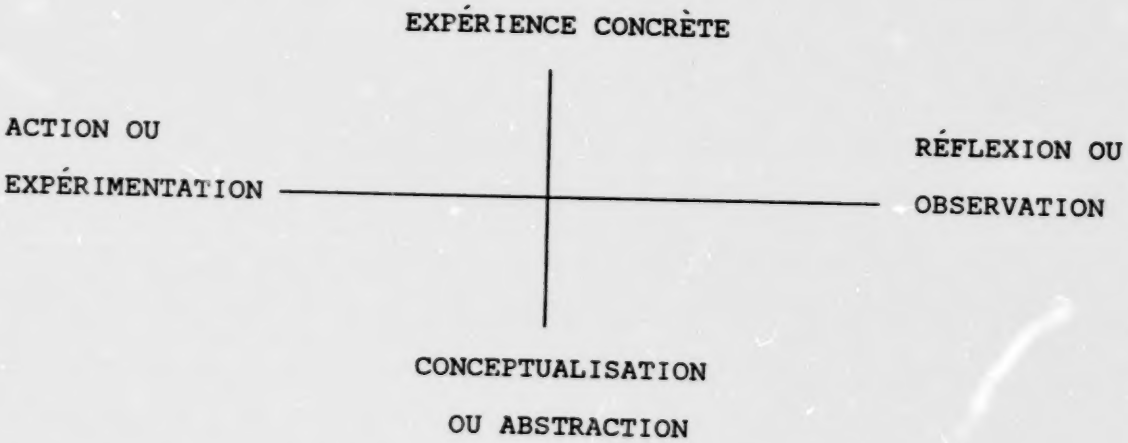

Tableau 3

GRILLE DES MODES D'APPRENTISSAGE DE KOLB

Dans le cadre de ces séances de travail, on demandait aux participants de s'évaluer intuitivement et de se situer par rapport aux quadrants du tableau 3. Par la suite, ils se soumettaient à diverses expériences destinées à contrôler leur auto-évaluation. À l'aide d'exercices de ce genre, on peut amener les enseignants à tenir compte de leur propre mode d'apprentissage dans leurs méthodes d'enseignement (Hunt, 1982).

En se servant de la grille d'analyse de Kolb, on peut distinguer quatre principaux modes d'apprentissage : divergence, assimilation, convergence et adaptation. D'autres théoriciens de l'enseignement ont utilisé cette grille de diverses façons (p. ex., McCarthy, 1981). Disons cependant que seul Hunt a établi une relation entre les intuitions des enseignants et celles des élèves et a fait ressortir l'influence des premières dans la pratique de l'enseignement.

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS ET L'INTUITION

Même les enseignants en arts ne reconnaissent pas toujours comme telles les pulsions intuitives de leurs élèves. En fait, bien peu ont réfléchi sérieusement sur l'intuition et encore moins ont abordé ce sujet en classe.

Ceux qui enseignent l'écriture devraient pourtant reconnaître en l'intuition "la convergence des perceptions que nous avons, que nous intériorisons et que nous synthétisons pour constituer nos structures mentales" (Soven, 1979). La capacité d'écrire, du moins pour les écoliers, procède de l'invention, de l'esprit d'observation et de la mémoire visuelle, autant d'éléments qui se rapportent à l'intuition. Du côté des arts visuels, il faut apprendre à développer sa "vision intérieure" (Rico et Claggett, 1980), c'est-à-dire assimiler les notions de composition, de couleur, d'équilibre, de forme et de perspective, utiliser des mandalas, etc.

Plusieurs études (Gardner, 1983, Seaberg et Zinsmaster, 1972) montrent que les directeurs de théâtre se fient à leur flair pour choisir les oeuvres à mettre au programme et la façon de les présenter. Les directeurs artistiques, au théâtre, au cinéma et à la télévision, du moins ceux qui ont été interviewés par Gardner, sont tous des intuitifs. Ils ont tendance à visualiser ou à écouter mentalement l'oeuvre qui leur est soumise, "comme si" on la jouait devant eux; ils pondèrent ensuite leur jugement au fil des répétitions. Dans l'exercice de leurs fonctions, ils font donc largement appel à une intuition qui s'alimente à l'expérience et à la perspicacité. Ils laissent par ailleurs aux artistes la

chance de se réaliser pleinement en développant leur intuition, en privilégiant les relations interpersonnelles et en cultivant leurs talents. S'inspirant de ce modèle, Seaberg et Zinsmaster peuvent dire :

> L'approche scientifique ne nous a pas donné grand-chose pour ce qui est d'améliorer les méthodes d'enseignement. Il est peut-être temps de faire marche arrière et de privilégier l'intuition - ce sixième sens de l'artiste - dans nos programmes de formation des maîtres. Peu de théoriciens se sont penchés sur l'esthétique de l'enseignement, une piste qui pourrait mener à des résultats fort intéressants.
> (ibid.)

Les deux chercheurs croient que les enseignants pourraient avantageusement recourir à l'intuition pour :

a) évaluer la pertinence du contenu de leurs cours;
b) améliorer leurs relations interpersonnelles;
c) modifier leurs plans de cours et adapter leurs méthodes;
d) permettre l'émergence et le développement de talents dans leurs groupes;
e) se former un cadre d'enseignement;
f) développer leur sens du rythme et de la progression;

g) stimuler l'imagination et l'intérêt de leurs élèves;

h) y mettre tout son coeur, tout son être;

i) développer leur sens de la "divination éclairée" (hypothèses intuitives).

D'autres auteurs (Bamberger, 1975, 1979; Lampert, 1984) ont également étudié le rôle de l'intuition dans le domaine de l'enseignement de la musique. Pour Bamberger, si les enseignants savent comment l'utiliser, ils peuvent accumuler une multitude de connaissances pratiques à partir de leur propre expérience dans le milieu où ils évoluent. Pour arriver à ces conclusions, l'auteur leur a posé les questions suivantes :

a) En quoi les descriptions intuitives des enfants sont-elles différentes de celles, plus normatives, qui font partie des programmes scolaires?

b) À quoi est due cette différence?

c) Comment les enseignants peuvent-ils aider les enfants à adapter leurs intuitions aux objectifs qu'on leur demande d'atteindre?

Les expériences de Bamberger ont eu des effets notables sur la façon de penser des enseignants :

a) Ils ont une idée plus juste de la façon qu'ont plusieurs d'accéder à la connaissance.

b) Ils sont plus conscients de leur activité mentale et de leur capacité de "comprendre".

c) Ils voient la différence entre saisie intuitive et saisie rationnelle de la réalité.

d) Ils acceptent difficilement que ces deux formes de connaissance (point c) puissent être intégrées. (Qu'est-ce qui différencie les réponses intuitives des "bonnes réponses"? Les "bonnes réponses" sont-elles nécessairement les meilleures? Sont-elles importantes? À quoi sert aux élèves et aux enseignants de savoir quelque chose sans le comprendre?) Au terme de ses recherches, Bamberger pouvait affirmer que le vécu des enseignants en classe démontrait qu'ils étaient à même d'appliquer des méthodes pédagogiques plus ou moins marginales qui leur évitaient de trancher entre les deux formes de connaissance. En d'autres termes, les enseignants ne pouvaient pas toujours exprimer verbalement ce qu'ils faisaient si bien intuitivement; ils en savaient plus qu'ils ne pouvaient dire.

Les recherches de Bamberger ne semblent pas avoir été reprises dans d'autres domaines artistiques. Il est certain, cependant, que ses conclusions permettent de mieux voir la place qu'occupe l'intuition dans l'enseignement des arts.

L'INTUITION ET LA CONNAISSANCE PRATIQUE

À partir de la documentation que nous avons examinée, nous pouvons tracer les grandes lignes de la relation qui existe entre l'intuition et l'expérience pédagogique des enseignants en arts :

1. Pour favoriser un mode d'apprentissage fondé sur l'intuition, il faut jeter un regard neuf sur la matière à enseigner. Cela suppose que l'enseignant ne rejette pas automatiquement ce qui lui semble étrange ou peu familier et qu'il reconnaisse que le degré d'intuition de chacun de ses élèves peut varier d'un jour à l'autre. L'enseignant doit les encourager à expérimenter, à prendre des risques, à avoir le courage d'adopter une autre méthode de travail.
2. Les exercices de réchauffement stimulent la créativité. Bien que cela se fasse communément en improvisation dramatique, ceux qui enseignent d'autres disciplines artistiques n'y ont pas souvent recours.
3. L'atmosphère et le lieu de travail ont une influence directe sur l'intuition. La plupart des artistes (Ghiselin, 1952) diront qu'un milieu agréable stimule la créativité.
4. Il faut prendre soin d'éviter les banalités. Les élèves réagissent intuitivement aux grandes questions auxquelles ils sont confrontés durant la vie. Pour favoriser la créativité de ses élèves, l'enseignant doit s'intéresser passionnément à sa tâche, y mettre toute sa conviction, toute son ardeur.

5. Il faut surmonter les obstacles et créer des occasions qui amènent les élèves à se servir de leur intuition, qui leur demandent de cerner un problème avant de songer à le résoudre. Un tel exercice est un outil de travail; ce n'est pas une fin en soi.

6. L'enseignant doit établir des relations étroites et sincères avec ses élèves. Il doit faire en sorte que chacun soit en mesure de cerner différents problèmes. Des recherches récentes ont en effet démontré qu'il est à peu près inutile de le faire à sa place, lui laissant pour seule tâche de le résoudre.

7. L'intuition étant étroitement associée au choix et à la responsabilité, il ne faut pas hésiter à confier aux enfants des décisions importantes qui touchent l'orientation d'un cours. Dans le domaine de l'improvisation dramatique, par exemple, la première question que Dorothy Heathcote pose à ses nouveaux élèves est la suivante : "La scène se passera-t-elle dans le passé, dans le présent ou dans l'avenir?" (Johnson et O'Neill, 1984). Dès le premier contact, ils se voient confier la responsabilité d'une décision. Cette façon de faire ouvre plusieurs voies qu'ils sont libres d'emprunter ou non. Selon le même principe, on peut stimuler la créativité de très jeunes enfants en leur racontant des histoires dont ils déterminent eux-mêmes le déroulement :

Il était une fois une ... C'est ça, une souris! Cette souris s'appellait ... Exactement! Elle s'appelait Alice. Donc, un bon jour, Alice marchait dans la rue. Soudain, qu'est-ce qu'elle voit? Oui, elle voit une clôture. Une grosse clôture blanche avec ..."

(adaptation de : Slade, 1954; traduction libre)

Pour stimuler la compréhension intuitive des enfants, il faut procéder à des exercices pratiques, par exemple, les inviter à raconter une histoire ou à prendre des décisions concernant la création d'une pièce, et non tenter de leur inculquer des notions abstraites sur le processus de création.

8. Ce faisant, le professeur n'a pas nécessairement intérêt à dresser une liste détaillée "d'objectifs comportementaux". Pour stimuler l'intuition, il est préférable que toutes les portes soient ouvertes.

9. Dans leurs travaux, les élèves doivent être libres de mettre à contribution leurs perceptions et leurs intuitions, d'exprimer leur conscience du monde et d'eux-mêmes. L'enseignant peut les y encourager par les moyens suivants : rappel de l'expérience immédiate; présentation de la matière à l'aide de différentes disciplines (images en musique, poésie en danse, etc.); débats, discussions; utilisation d'images et de métaphores; combinaison de différents médiums pour exprimer la même idée; travail en équipe et divers autres moyens décrits précédemment.

10. Il est important de bien connaître les besoins, les intérêts et les préoccupations des élèves. "Il faut les prendre là où ils sont", comme le dit Brian Way (1967). C'est seulement de cette façon qu'on les conduit à bon port.

11. En éducation, il faut du temps. L'intuition n'obéit pas à un horaire rigide; elle se manifeste à des moments différents d'un élève à un autre :

> La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage n'est pas fonction de la cadence qu'on impose aux élèves. La délectation, l'humour, la contemplation et le partage sont inhérents à tout programme scolaire comportant un volet intuitif.
>
> (Noddings et Shore, 1984; traduction libre)

Il existe évidemment une relation étroite entre l'intuition, l'imagination, l'empathie et la connaissance implicite, quatre éléments qui forment l'essentiel du bagage pédagogique des enseignants en arts au palier élémentaire.

CONCLUSION

Le survol que nous avons effectué dans ce chapitre nous a permis de trouver un lien entre ce qu'il y a d'implicite (chapitre 2) dans les connaissances pratiques des enseignants en arts au palier élémentaire (chapitre 3) et l'intuition. Cette démarche nous semblait nécessaire parce que beaucoup d'entre eux se réclament de l'intuition pour valoriser leur travail. Notons que les nouvelles données présentées ici ne remettent pas en cause les conclusions que nous avons tirées dans les chapitres précédents, mais permettent au contraire une compréhension plus profonde de certaines questions que nous y avons abordées.

Voyons maintenant la méthodologie adoptée pour notre étude.

CHAPITRE 5

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 5

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre traite des méthodes qui ont été employées dans cette étude. Nous avions deux grands objectifs :

1. déterminer la connaissance pratique, la connaissance personnelle et la connaissance intuitive sur lesquelles les bons professeurs d'arts au palier élémentaire fondent leur enseignement;
2. analyser l'ensemble des croyances qui sont véhiculées au sein de la profession.

Dans les chapitres précédents, nous avons examiné les divers articles et ouvrages qui traitent de ces sujets. Nous allons maintenant exposer les méthodes qui ont été appliquées dans la présente étude.

Mais, avant tout, sans doute est-il utile de répondre à certaines questions que le lecteur est en droit de se poser. Par exemple, pourquoi avoir choisi telle méthode plutôt qu'une autre? En quoi les objectifs mêmes de l'étude ont-ils influencé le choix méthodologique? Ce chapitre a été divisé en trois sections :

1. La recherche et l'enseignement des arts : problèmes d'ordre général.

2. Les méthodes de recherche portant sur la connaissance pratique des enseignants en arts.
3. Les méthodes utilisées dans la présente étude.

LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT DES ARTS

Quelles méthodes de recherche privilégier dans le domaine de l'enseignement des arts? Une question qui fait l'objet de vives controverses depuis plus de vingt ans! Voici une brève description de ce débat et de ses enjeux.

LA RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION

Au cours de la première moitié du siècle, presque tous les travaux de recherche portant sur l'éducation avaient un caractère mécaniste. Ils étaient fondés d'abord et avant tout sur des méthodes quantitatives : on utilisait des instruments de mesure afin de "prouver" et de vérifier l'hypothèse qui avait été émise. En fait, on transposait dans le domaine de l'éducation les méthodes déductives de la physique. On se targuait donc de posséder des méthodes très rigoureuses et fondées sur une pléiade de chiffres.

On compte aujourd'hui trois grandes sortes de méthodes de recherche quantitatives :

1. La méthode causale-comparative.

   Il s'agit de déterminer les causes d'un type de comportement particulier en comparant :

   a) les sujets qui présentent ce type de comportement, et

   b) des sujets semblables qui ne présentent pas ce type de comportement.

2. L'étude corrélative.

   Le but, ici, est de révéler ou d'expliquer la nature de certains rapports en utilisant des coefficients de corrélation (au moyen de la statistique).

3. L'étude expérimentale.

   Cette méthode est la plus rigoureuse et inclut souvent les deux autres. On manipule une variable et l'on observe ensuite l'effet de cette manipulation sur une autre variable.

À l'heure actuelle, on convient que les méthodes empiriques s'appliquent particulièrement bien aux questions impliquant un lien causal stimulus-réponse, par exemple : "Est-ce que X est la cause directe de Y?" (Tyler, 1950; Bloom et al., 1970; Popham, 1969).

Les chercheurs qui préconisent l'emploi d'une méthodologie dite "dure" ne sont pas pour autant hostiles à l'emploi d'autres méthodes (par exemple, les recherches qui sont également fondées sur une approche quantitative et statistique). Certains d'entre eux admettent en outre la validité de la méthode historique.

Toutefois, il faut bien le reconnaître, les méthodes quantitatives ou apparentées ne peuvent résoudre toutes les questions qui se posent dans le domaine de l'éducation. En fait, le slogan des adeptes des méthodes quantitatives pourrait être le suivant : s'il est impossible de trouver une réponse à une question par une méthode empirique ou une méthode qui lui est apparentée, il est tout simplement impossible de répondre à cette question. Pour être "valable", pensent-ils, une méthode de recherche doit être objective et non fondée sur des hypothèses invérifiables.

Cette approche mécaniste de la recherche en éducation soulève un certain nombre de problèmes. Premièrement, tout raisonnement déductif est fondé sur une prémisse (par exemple, le premier terme du syllogisme classique "Tous les hommes sont mortels"). En second lieu, la physique contemporaine elle-même a démontré les limites des méthodes purement mécanistes. Ainsi, selon la théorie de l'incertitude de Heisenberg (voir le chapitre 1), sur laquelle se fondent la physique quantique et d'autres sciences modernes, l'observateur fait lui-même partie de l'expérience; aucune recherche ne peut donc se prétendre "objective" et l'on ne peut jamais en évacuer totalement le côté humain, subjectif. En troisième lieu, la logique moderne (voir le chapitre 1) a démontré qu'il existe, en fait, deux types d'objectivité : l'objectivité empirique et l'objectivité rationnelle.

Pour toutes ces raisons, on privilégie de plus en plus des méthodes autres que quantitatives dans le domaine de l'éducation et des sciences sociales : les méthodes qualitatives (Bogdan, 1975; Bogdan et Biklen, 1982; Peavey, 1985). La recherche fondée sur des méthodes qualitatives est rationnelle, elle tient compte de la subjectivité du chercheur et a l'avantage de pouvoir tirer parti de toutes sortes de techniques très fructueuses :

1. L'approche phénoménologique

   Husserl, fondateur de la phénoménologie, s'est attaché à décrire la conscience à travers l'expérience vécue. Il met "entre parenthèses" tout commentaire sur la conscience; ce qui l'intéresse, c'est l'expérience vécue sous-jacente à toute opération mentale. Selon cette théorie, la réalité est fondée sur le social (Berger et Luckman, 1966) et chacun d'entre nous construit sa propre "signification" de l'existence. (Cette théorie ressemble à la méthode de l'improvisation de Spolin [Spolin, 1964; Bernstein, 1985] où l'on demande une réaction immédiate sans scénario préétabli.) Les techniques employées sont notamment l'observation, les entrevues, l'analyse thématique, les journaux intimes, les interprétations structurelles, etc. (Barrell et Barrell, 1975; Colaizzi, in Valle et King, 1978, pp. 48-71; Giorgi, 1970; Keen, 1977).

2. La méthode dite d'élaboration de la théorie en situation réelle

Il s'agit ici d'utiliser les données que l'on peut recueillir dans le cadre de rencontres informelles avec des "experts" ou d'autres sources d'information. Dans cette méthode, fondée sur les travaux de Glaser et Strauss (1967, 1978, 1979), on ne pose aucune hypothèse de départ, mais on cherche, à partir de l'analyse des données qui ont été recueillies, à établir des thèmes qui feront "émerger" le cadre théorique. Il existe diverses variantes de cette méthode (par exemple, Anderson, 1982; Courtney et Park, 1980; Courtney, Booth, Emerson et Kuzmich, 1985).

3. L'observation par la participation active

Dans le cadre de cette méthode, l'observateur est lui-même un participant : il prend part aux activités de ceux qu'il observe. Il est ainsi en mesure de déterminer si les participants "pensent ce qu'ils disent et disent ce qu'ils pensent" (Spradley, 1980; Levine et al., 1980; Lofland, 1971; McCall et Simmons, 1969; Whyte, 1979).

4. L'analyse des événements critiques

On met ici l'accent sur les événements critiques qui ont une signification spéciale. On doit être en mesure de distinguer clairement l'intention de l'acte qui a été posé, et ses conséquences doivent être suffisamment claires pour en permettre l'analyse et l'interprétation (Fivars, 1980).

5. L'étude de cas

Cette méthode consiste à analyser en profondeur une personne,

un groupe, un procédé, une communauté, un organisme, etc.; elle peut être quantitative ou qualitative (Shaffir, 1980).

6. Méthodes interactives

Mises au point par Stake (1975) et d'autres, ces méthodes servent à évaluer les programmes d'enseignement. L'observateur demeure à l'écoute de chacun des groupes concernés (élèves, enseignants, administrateurs, parents) et réévalue de façon continue la nature de leurs besoins et les mesures nécessaires pour les satisfaire.

L'utilisation croissante des méthodes de recherche qualitatives dans le domaine de l'enseignement indique qu'elles répondent réellement à un besoin et qu'elles possèdent aussi une grande souplesse. Si elles se situent dans un cadre rationnel, ces méthodes offrent aussi des perspectives très fructueuses sur le plan pratique.

LA RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT DES ARTS : OÙ EN EST-ON?

Jusqu'au milieu des années 1960, la recherche sur l'enseignement des arts était en grande partie empirique. Or, si les résultats étaient relativement satisfaisants pour les questions impliquant un lien causal, ils étaient beaucoup moins probants dans le domaine de l'enseignement et tout particulièrement dans l'enseignement des arts. Prenons, par exemple, les nombreuses questions à la fois très subtiles et fort

complexes qui se posaient dans le domaine des arts; les méthodes quantitatives, relativement grossières, se révélaient impuissantes à les résoudre.

Plus récemment, on a appliqué diverses méthodes de recherche à l'enseignement des arts. En fait, la validité d'une méthode de recherche est fonction de son objet d'analyse. Si, par exemple, dans le domaine de l'enseignement de la musique, on veut déterminer si X est la cause de Z, il peut être préférable de recourir à une méthode empirique. Mais si, par contre, on désire connaître le système de valeurs commun à un groupe d'enseignants en musique, on aura tout intérêt à utiliser une méthode qualitative. Les deux méthodes recourent à l'observation et au raisonnement par inférence. Toutefois, l'inférence quantitative repose sur une énumération logique des caractéristiques observées, alors que l'inférence qualitative est plutôt une opération logique fondée sur la comparaison directe des caractéristiques (Travers, in Willis, 1978).

Le point central demeure donc la question à laquelle on tente de trouver une réponse. Cependant, quelle que soit cette question et quelle que soit la méthode de recherche utilisée, on ne doit pas trop attendre de la recherche dans le domaine de l'enseignement des arts. Pourquoi? Parce que, dans toute étude humaine, tout n'est pas mesurable : le comportement explicite peut parfois être quantifié, mais il est loin d'en être de même pour le comportement implicite! La conclusion s'impose d'elle-même : pour

évaluer un programme en arts, une méthode qualitative est, par sa nature même, beaucoup plus efficace qu'une méthode quantitative (Stake, 1975); en outre, la recherche peut être faussée si l'on pose des hypothèses à priori, tout cela parce qu'il y a un certain "flottement" des valeurs entre les catégories prédéterminées. C'est pourquoi, étant donné l'objet de cette étude, nous avons opté pour une méthode de recherche qualitative qui nous fournit un cadre rationnel et une vision objective des choses.

QUELLES MÉTHODES APPLIQUER À LA CONNAISSANCE PRATIQUE?

Afin de mieux définir la connaissance pratique des enseignants en arts au palier élémentaire, nous nous sommes fixé les tâches suivantes :

1. étudier la méthodologie utilisée dans les recherches précédentes portant sur la connaissance pratique;
2. élaborer, à partir de ces données, des méthodes appropriées à l'objet de notre analyse et vérifier leur efficacité;
3. trouver l'instrument de recherche adéquat et efficace qui nous permettra de trouver réponse à nos questions.

Étudions plus en détail chacune de ces tâches.

LE POINT SUR LES RECHERCHES ANTÉRIEURES

La plupart des travaux de recherche portant sur la connaissance pratique sont fondés sur des observations qui constituent les données pour analyse. On pourrait donc en conclure que les méthodes utilisées étaient généralement qualitatives.

Toutefois, après un examen exhaustif, nous avons constaté que l'objet d'étude variait selon les convictions du chercheur et la perspective dans laquelle il se situait - ce qui n'a d'ailleurs rien de surprenant, compte tenu de l'influence prédominante qu'avait la théorie de l'indétermination de Heisenberg à cette époque. Le chercheur faisait donc partie intégrante de la méthode.

Comment utiliser efficacement les données fournies par toutes ces recherches antérieures dans le cadre de notre étude? Il nous fallait :

1. déterminer les diverses techniques de recherche utilisées;
2. définir les divers types de contenu;
3. analyser les points pertinents pour notre étude.

LES TECHNIQUES

L'observation directe était la méthode employée dans presque toutes les études même si la façon de recueillir les données

pouvait varier considérablement. Par exemple, Connelly et Clandinin (1983) ont procédé à une étude qualitative de cas témoins, alors que d'autres chercheurs utilisaient des méthodes inspirées des théories phénoménologique ou structuraliste (Elbaz, 1983); d'autres encore employaient conjointement diverses approches phénoménologiques et la méthode dite d'élaboration de la théorie en situation réelle; par contre, les travaux de Curtis (Curtis et Mays, 1978) sont fortement inspirés par la théorie phénoménologique. D'autres études encore ont eu recours à l'observation par la participation active et les entrevues (Clandinin, 1983). Nombre de ces études comportent les notes prises par les observateurs et les responsables d'entrevues, présentées de diverses façons. Pinar (1975) a élaboré un questionnaire très détaillé. Parmi toutes ces études, seules celles qui portaient sur la connaissance pratique (p. ex., Leirman, 1970) ont utilisé des méthodes quantitatives. Ces méthodes sont présentées ci-dessous.

MÉTHODES	TECHNIQUES
approche phénoménologique méthode dite d'élaboration de la théorie en situation réelle étude de cas	observations entrevues notes prises par les observateurs observation par la participation active interprétation structurelle analyse thématique analyse des faits saillants questionnaires

Tableau 4
Méthodes et techniques présentées dans les recherches antérieures

L'OBJET D'ÉTUDE

La nature même de l'objet d'étude, le choix de la documentation, tout comme les méthodes d'observation et d'analyse sont fonction de la perspective dans laquelle se situe le chercheur. Ces perspectives peuvent varier : A) selon la catégorie et B) selon les signifiants.

A. LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES

Les perspectives varient selon les catégories utilisées. Tous les chercheurs classent les éléments de leur connaissance pratique par catégories et pourtant ils considèrent que ces catégories font partie intégrante des valeurs et des croyances

personnelles de chaque enseignant et qu'elles sont fonction de son expérience. Ces catégories sont au nombre de six :

1. Le type de connaissance

   Toutes les études ont la même conception de ce qu'est la connaissance pratique :

   * elle est constituée de la connaissance tacite, d'une part, et la connaissance explicite, d'autre part;
   * elle fonctionne selon les mécanismes classiques de la sélection de l'information et de l'inférence;
   * elle est, en quelque sorte, le reflet psychologique de la réalité qui permet aux enseignants de prendre des décisions pertinentes.

2. Les aptitudes

   Certaines études dressent une liste détaillée des aptitudes qui englobent la connaissance pratiques (Farrar, 1983), alors que d'autres (Courtney, Booth, Emerson et Kuzmich, 1985) divisent les aptitudes des enseignants en arts en trois catégories, à savoir les aptitudes en matière d'enseignement, les aptitudes en arts et les aptitudes en enseignement des arts.

3. La conception que les enseignants ont de l'enseignement varie considérablement :

   * conception des programmes, des différentes étapes du développement de l'enfant et du processus d'apprentissage (Bussis, Chittenden et Amarel, 1976);
   * conception des élèves, des méthodes d'enseignement et des résultats (Hunt, 1976); et

* orientations par rapport aux situations, par rapport aux personnes, à la société, à l'expérience et à la théorie (Elbaz, 1983).

En général, les théories et conceptions des enseignants sont davantage des "orientations" personnelles que de véritables systèmes philosophiques : ce sont des assertions et on ne peut en débattre (Connelly et Clandinin, 1983).

4. La structure

Selon Elbaz (1983), la connaissance pratique est composée de trois éléments :

* catégories de règles de conduite;
* directives spécifiques; et
* images et métaphores utilisées par les enseignants pour décrire les événements.

5. La personnalité et l'histoire personnelle

La connaissance pratique varie d'une personne à l'autre :

* selon la façon dont on l'acquiert et dont on l'utilise (c'est ce qu'Elbaz appelle "l'aspect cognitif");
* et selon la propre expérience de vie de la personne, et son "histoire" (Clandinin, 1983).

En essayant de cerner certains éléments se rapportant à la vie et à l'histoire personnelle des enseignants, on peut mieux comprendre en quoi consistent leur connaissance personnelle et leur connaissance pratique.

(Connelly et Clandinin, 1983)

6. Le contexte

La connaissance personnelle et donc la connaissance pratique sont étroitement liées à l'environnement (Connelly et Clandinin, 1983).

B. LES SIGNIFIANTS

Toutes les études supposent que les observateurs infèrent leur connaissance personnelle et leur connaissance pratique (signifiés) de signifiants spécifiques : 1) les actions et 2) le langage. Quant à savoir lequel de ces deux signifiants révèle le plus de signifiés, les opinions divergent sur cette question :

1. Les actions

Ce sont les signes de "comportements orientés". Dans le domaine de l'éducation, les actions sont révélatrices de la connaissance pratique :

* des enseignants (utilisation de méthodes, de règles et de principes);
* des administrateurs d'écoles (rythmes, méthodes et rituels, élaboration du programme) (Connelly et Clandinin, 1983).

Dans le cas des enseignants, on peut distinguer deux grandes catégories d'actions :

a) La présentation de soi

L'enseignant est amené à se "dédoubler" et à jouer un rôle. Dans le chapitre 2, nous avons vu que la nature métaphorique de la pensée tacite et sur le plan

esthétique s'exprime dans deux sortes d'actions : celles qui ont pour contexte le monde réel et celles qui se situent dans un monde fictif (esthétique), de sorte que nous devenons (du moins symboliquement) un "acteur déguisé". En partant de ce signifiant, l'observateur peut inférer différents aspects des connaissances pratiques de "l'acteur".

b) Le rituel

Le rituel est la réalisation d'actes symboliques dans un but précis. Le recours répété à ce type de "connaissance sensorielle intellectualisée" devient un rituel qui vient renforcer la connaissance personnelle. L'observateur peut inférer que les rituels d'un enseignant viennent confirmer ses croyances et ses hypothèses dans un contexte particulier. McLaren (1986) a analysé en détail les rituels des enseignants, des administrateurs d'écoles et des élèves.

Ces deux signifiants que sont la présentation de soi et les rituels nous permettent de mieux cerner la connaissance pratique d'un enseignant.

2. Les signes du langage

Les mots ou les phrases, signes de l'expression linguistique, véhiculent des signifiés tacites et complexes puisés dans notre connaissance personnelle. Le langage révèle dans quelle mesure notre connaissance pratique est conditionnée

par le milieu social (Barnes, 1976; Keddie, 1976; Esland, 1976) de diverses façons :

a) Métaphores et images

Les images et les métaphores sont les expressions linguistiques des niveaux de pensée tacite auxquels l'individu donne une signification. Ce sont en fait des analogies, des interprétations créatives qui reflètent notre vue du monde et ont "deux significations dans une". Lorsque les enseignants utilisent des métaphores dans leur enseignement, ils expriment deux signifiés très étroitement liés : le réel et l'imaginaire.

À partir de tout ceci, l'observateur peut mieux cerner la dimension tacite de la connaissance pratique de l'enseignant : "l'engagement ultime est pris en fonction des connaissances personnelles et non en fonction de la situation", et ainsi la vie publique et la vie privée sont irrévocablement liées. Même si l'enseignant a conçu ces métaphores à partir de son expérience personnelle et privée, il n'en reste pas moins qu'il les utilise dans sa vie professionnelle. Pourtant, l'observateur ne pourra cerner totalement la dimension tacite de ce qui est exprimé par l'enseignant à partir de ces seules métaphores et images (Connelly et Clandinin, 1983).

Clandinin (1983) montre également que les images et les métaphores exprimées sur le plan linguistique par les enseignants ont une signification complexe tant au point

de vue émotionnel que moral. Toutefois, elles peuvent être reliées à un événement concret ou avoir une signification ou une interprétation précise. Ainsi, si un enseignant dit : "Je ne suis pas un policier", cette phrase a bien une signification précise mais, comme Clandinin le montre, elle souligne métaphoriquement un type de relation inapproprié entre enseignant et étudiant.

Il existe plusieurs méthodes pour rendre compte des différents styles de pensée métaphorique. Certains chercheurs les relèvent par écrit. Rico et Claggett (1980) suggèrent des méthodes visuelles : composition, couleur, centrage, formes, regroupement et utilisation de mandalas. Courtney (1985a) utilise un carré sémiotique de similarité, contiguïté, opposition et différenciation de façon à pouvoir replacer les métaphores dans la dynamique des contraires et de la complémentarité (voir chapitre 2).

b) L'interrogation

En outre, d'autres études ont indiqué (Dillon, 1982a, 1982b; Farrar, 1983) que les questions des enseignants révèlent certains aspects de leurs connaissances pratiques. Ainsi, comme nous l'avons vu au chapitre 3, les questions de Dorothy Heathcote traduisent "son réel désir de savoir" - le genre de questions posées reflète l'importance qu'elle accorde à l'expérience de vie de ses étudiants.

Le tableau 5 ci-après indique le contenu des études précédentes :

CATÉGORIE	SIGNIFIANT
CONNAISSANCE PRATIQUE	ACTION
tacite/explicite	Présentation de soi
Mécanisme de l'inférence	"l'acteur déguisé"
Reflet de la réalité	réel/imaginaire
APTITUDES	Rituel
Enseignement	but précis
Arts	renforcement
Enseignement des arts	SIGNES DU LANGAGE
CONCEPTIONS	Métaphores/images
Très diverses	analogies :
STRUCTURE	connaissance
Règles de conduite	personnelle
Directives spécifiques	privée et publique
Métaphores/images	dimension émotionnelle
PERSONNALITÉ	dimension morale
Histoire personnelle	complexe/concret
CONTEXTE	méthodes d'enregistrement
	Questions posées

Tableau 5

CONTENU DES ÉTUDES ANTÉRIEURES

LES MÉTHODES

Nous avons vu que les études antérieures portant sur la connaissance pratique faisaient appel à diverses méthodes dont nous nous sommes d'ailleurs fortement inspirés dans la présente étude : A) les observations; B) les analyses; et C) les questionnaires.

A) Les observations

La plupart des études utilisent la méthode de l'observation.

1. Si l'objectif est de cerner le degré de conscience et la personnalité de l'enseignant, l'observateur cherchera à déterminer si l'enseignant :

   * est conscient de ce qui est en train de se passer;
   * comprend la signification de ce qui est en train de se passer;
   * donne à la situation le même sens que les élèves;
   * a des opinions et croyances au sujet de la situation;
   * exprime verbalement ces croyances;
   * a désiré ce qui est en train de se passer;
   * a choisi ce qui est en train de se passer;
   * a désiré ou choisi ce qui est en train de se passer pour des motifs rationnels;
   * a des raisons valables (empiriques ou rationnelles);
   * peut expliquer ces événements en faisant ressortir le lien de cause à effet.

2. Si le but est de cerner le genre d'interaction qui privilégie l'enseignant, le chercheur peut poser les questions indiquées au chapitre 3.
3. Les méthodes utilisées entre l'observateur et l'enseignant peuvent comprendre, notamment :
   * l'étude de l'enseignant en tant que personne;
   * l'instauration d'une interrelation plus étroite entre l'observateur et l'enseignant;
   * la communication du compte rendu des observations et des entrevues aux enseignants intéressés avant l'entrevue suivante.

B) Les analyses

Diverses techniques peuvent être utilisées pour analyser les observations et les données enregistrées, notamment :

1. L'inférence des connaissances tacites à partir des connaissances explicites et pratiques.
2. L'établissement de distinctions entre :
   * les règles de conduite et les principes directeurs;
   * les métaphores et images utilisées;
   * l'aspect cognitif;
   * l'orientation par rapport à :
     - la situation;
     - les personnes;
     - la société;
     - l'expérience;
     - la théorie (voir le chapitre 3).

3. L'analyse de l'expérience de vie d'un enseignant : on tente de reconstituer les éléments de son histoire personnelle qui peut fournir une base intéressante aux observations.
4. L'analyse de la souplesse de l'enseignant (voir le chapitre 3).
5. L'analyse de la présentation de soi et de l'utilisation de métaphores selon les critères suivants :
   * distinction entre le réel et l'imaginaire;
   * structures (similitude, contiguïté, opposition, différenciation);
   * dynamique des contraires et de la complémentarité.
6. L'analyse des métaphores selon les critères suivants :
   * composition;
   * couleur;
   * centrage;
   * formes;
   * regroupement;
   * utilisation de mandalas.
7. L'analyse de l'"expérience de vie" de l'enseignant et de sa conception du monde.

C) Les questionnaires

Des questionnaires peuvent être préparés à l'intention des enseignants (voir le chapitre 3).

Après avoir tenté de cerner les différentes méthodes utilisées dans les études antérieures, il est temps maintenant de définir la méthodologie de la présente étude.

MÉTHODOLOGIE

Les méthodes que nous avons employées sont qualitatives pour les raisons indiquées au début de ce chapitre. Nous avons procédé à une revue de la documentation aux chapitres 2 à 4 et examiné les méthodes appliquées dans les études antérieures (voir plus haut). Nous avons élaboré une méthode particulière de collecte des données (voir annexe 2) après étude des méthodologies antérieures qui portaient sur la connaissance pratique. Il s'agissait moins d'un questionnaire que d'un guide qui avait pour but de rappeler à l'interviewer les principaux points de cette étude; ainsi, il pouvait poser au participant les questions jugées les plus importantes tout en tenant compte du contexte particulier.

Nous avons réalisé une étude pilote entre septembre et novembre 1985 à laquelle trois enseignants ont participé. Ceux-ci avaient été choisis par des organismes autres que les conseils scolaires et sur une base volontaire et informelle. Les entrevues se sont déroulées selon le plan qui avait été établi. Toutefois, aucune observation n'a été effectuée en classe.

Chacun des participants à cette étude pilote a été interviewé trois fois et on a essayé de respecter le programme indiqué dans le guide. Le temps n'était pas un facteur aussi important qu'il devait le devenir dans la phase de collecte des données. En d'autres termes, nous avons accordé beaucoup plus de temps aux trois entrevues que nous n'avons pu le faire par la suite. Malgré tout, nous avons vite découvert qu'il nous serait impossible de traiter de façon satisfaisante la totalité des sujets prévus. Enfin, il nous a fallu éviter certaines répétitions évidentes, sans pour autant appauvrir notre étude ou nous détourner des buts fixés.

Nous avons tout d'abord communiqué avec les participants par téléphone. Cependant, nous nous sommes rendu compte de la nécessité d'un bref échange préliminaire entre le chercheur et le participant, sans utilisation de matériel d'enregistrement, qui permettrait d'expliquer le cadre de l'étude et de rendre les échanges ultérieurs plus informels et plus spontanés.

Au début de l'étude, nous avons décidé de demander l'aide des conseils scolaires qui représentaient des régions de l'Ontario très différentes et représentatives sur le plan démographique.

Après consultation auprès des représentants de divers secteurs du ministère de l'Éducation, quatre établissements scolaires ont été invités à participer à cette étude.

La proximité géographique et la facilité relative des communications, entre autres, ont guidé notre choix quand il s'est agi de décider du choix de ces établissements scolaires. Nous avons tout d'abord contacté les directeurs. Voici quelques extraits de la lettre qu'on trouvera à l'annexe 1 :

* Le but de la recherche est d'obtenir une meilleure compréhension des connaissances pratiques des enseignants en arts au palier élémentaire. On espère aussi améliorer la compétence des enseignants en arts et l'enseignement des arts en Ontario.

Dans cette lettre, nous demandions :

* qu'un agent de liaison désigne quelques enseignants en arts qui auraient pour tâche de diriger des programmes modèles en enseignement des arts au palier élémentaire et que ce choix soit appuyé par au moins une autre personne occupant un poste administratif;
* qu'une autorisation soit donnée pour qu'un responsable de la recherche rende visite à ces enseignants à cinq occasions différentes environ sur plusieurs semaines afin de pouvoir bavarder avec eux et les observer en classe.

Dans les lettres adressées aux directeurs, nous soulignions que le responsable de la recherche avait également pour tâche d'observer les enseignants participants et de discuter avec eux des questions clés de l'étude, à savoir :

a) Les attitudes, les croyances et les théories de base de l'enseignant sur l'enseignement des arts; sa confiance

en lui; les incohérences éventuelles dans la perception de son rôle professionnel, etc.

b) Sa connaissance pratique de l'acte didactique : la nature de ses connaissances tacites, intuitives et implicites; la relation entre ces dernières et ses connaissances explicites; ses stratégies, les signes qui lui indiquent que son enseignement "fonctionne"; l'emploi plus ou moins important de notions abstraites par opposition à des notions concrètes; son attitude sur le plan humain; son style d'enseignement, etc.

c) Sa connaissance pratique de l'emploi des techniques d'encadrement, comme la planification tacite ou explicite, le recours aux règlements et aux principes, etc.

d) Les images et les métaphores utilisées et qui révèlent la connaissance pratique de l'enseignant dans le domaine.

e) Sa souplesse au plan pratique.

f) Les niveaux tacite et explicite de ses connaissances pratiques en ce qui concerne les élèves; les divers types d'interaction, l'évaluation de la créativité artistique, etc.

La lettre se poursuivait par une présentation de la méthodologie : l'analyse des données recueillies pour déterminer la base de connaissances de l'enseignant, et l'élaboration, par

extrapolation à partir des données et de l'analyse, d'une théorie générale de la connaissance pratique des enseignants en arts au palier élémentaire. Nous donnions également l'assurance que toutes les données recueillies seraient traitées confidentiellement et nous concluions avec l'espoir que le récipiendaire collaborerait à notre étude.

Le choix final des enseignants en arts au palier élémentaire qui avaient été désignés par les autorités comme les plus intéressants était laissé à la discrétion de chacun des établissements scolaires concernés.

L'essentiel des données a été recueilli entre janvier et juin 1986. Le personnel de liaison a pris contact avec les enseignants participants, et une liste de noms, d'adresses et de numéros de téléphone a été transmise au responsable de la recherche. On a tout d'abord communiqué par téléphone avec les professeurs.

Nous avons constaté qu'une brève présentation de l'étude au téléphone ne parvenait pas à dissiper certaines craintes ou hésitations chez les enseignants. Nous avons donc décidé d'avoir une courte rencontre préliminaire avec eux. Généralement, à la fin de ces réunions, les deux parties partageaient le même enthousiasme face au projet.

Vingt-cinq enseignants en arts ont été interviewés au cours de ce projet. Nous avions fait en sorte que les différentes formes d'art enseignées soient représentées à peu près équitablement au sein du groupe. Certains d'entre eux enseignaient d'ailleurs plus d'une forme d'art. Chaque entrevue a été enregistrée et transcrite aussi rapidement que possible. L'objectif était d'interviewer chaque enseignant à trois reprises et d'effectuer une visite d'observation dans la classe. Les transcriptions étaient dactylographiées, puis le responsable de la recherche vérifiait, mot pour mot, leur exactitude par rapport à la bande sonore. Les copies étaient ensuite envoyées ou parfois livrées aux participants avant la réunion suivante.

Les premières entrevues commençaient souvent sur une note assez "personnelle". On avait découvert rapidement que certains événements ou certaines personnes avaient grandement influencé les participants. Ces premières entrevues portaient souvent sur de très nombreux aspects de l'étude. On voyait très bien les déclarations qui nécessitaient des éclaircissements ou des explications supplémentaires et ce sont elles qui, tout naturellement, fournissaient le point de départ de la seconde entrevue.

À la fin de l'étude pilote précédente, on avait décidé que les trois entrevues enregistrées au magnétophone devaient avoir été effectuées avant l'observation dans la classe. À la fin de la

deuxième série d'entrevues, nous avons dû envisager une autre méthode, plus efficace. Les membres du groupe de recherche se consultèrent et décidèrent de déplacer les deux dernières rencontres de façon que les observations en classe soient suivies des dernières entrevues enregistrées. Si nous n'avions pas apporté cette modification, bien des questions importantes seraient sans doute restées sans réponse.

Nous n'utilisions aucun équipement audio-visuel lors des observations en classe; ces dernières étaient prises en note, de façon très détaillée, par le chercheur.

À la fin des quatre réunions, une lettre était envoyée à l'enseignant en arts concerné, où nous le remercions pour sa contribution au projet.

CHAPITRE 6

L'ENQUÊTE

CHAPITRE 6

L'ENQUÊTE

> Aujourd'hui, bien enseigner ne signifie plus uniquement former les enfants dans divers domaines; . . . maintenant, en enseignant, on veut aussi apprendre aux enfants à penser par eux-mêmes.
>
> (Maxine Green in Smith, 1970)

De prime abord, il peut sembler peu probable qu'un groupe de personnes ayant un seul point commun, enseigner les arts en Ontario, puisse présenter des similitudes, même superficielles. Et pourtant ce sont ces similitudes, bien plus importants pour nous que les différences entre ces personnes, qui font qu'on peut considérer ces enseignants comme un groupe particulier.

Dans le cadre de l'enquête, on perçoit immédiatement que l'intérêt manifesté par le milieu familial et l'appui, le soutien que ce milieu apporte ont eu une influence significative dès la petite enfance. De nombreux enseignants parlent avec enthousiasme de leurs racines familiales, leur "origine ethnique", et d'un milieu où les arts tenaient une place importante. Une enseignante rappelle avec verve et humour son origine française ainsi que les nombreuses fêtes de famille où le chant et la danse permettaient à toute la famille de s'exprimer. Les longues chansons à refrain

repris par tous, par exemple, favorisaient le sentiment d'appartenance au groupe et les plus jeunes membres de la famille rêvaient de devenir chanteurs. Cette même enseignante se rappelle bien les mélodies traditionnelles que l'on chantait en improvisant des pas de danse. Une autre enseignante raconte que, dans son enfance, même si l'argent était rare, on n'hésitait pas à en dépenser pour des livres, des billets de concert et des leçons de musique. Les murs de la maison familiale étaient décorés de représentations abstraites de la nature aux couleurs brillantes qui rappelaient à tous, de façon vivante, leurs origines lettonnes.

Les racines culturelles ont joué un rôle capital dans la formation d'une enseignante. Ella a passé ses étés, entre six et dix-huit ans, dans un mouvement de scoutisme polonais. Et ses mots traduisent bien toute la richesse de cette expérience :

> C'est ce sentiment d'unité avec la nature, ... ces soirées autour d'un feu de camp où l'on apprenait des centaines de chansons qui a donné toute sa richesse à mon enfance. L'été se passait à la belle étoile et nous chantions les grandes chansons polonaises... des chansons qui parlaient de montagne, d'amour, de ceux qu'on aime et qui s'en vont, des chansons amusantes

> sur les amoureux jaloux, et l'éternel triangle amoureux - et bien sûr aussi les marches militaires qui rythmaient nos pas sur les sentiers ...

Pour ces enfants qui ne connaissaient pas leur héritage culturel polonais, tous ces chants recréaient un monde, un autre univers. Et cette enseignante ajoute que c'est alors qu'elle a découvert le monde de l'art et combien il aidait à vivre, à s'épanouir.

Un autre enseignant dont on peut dire que c'est de son milieu familial que vient son amour de la musique se rappelle lui aussi des sorties de camping :

> Je me souviens des randonnées en canoës dans le Parc Algonquin pendant lesquelles on chantait... le bonheur d'être là, dans ces territoires du nord et la beauté de la nature. Dès que nous nous levions, nous récitions une ode à la nature ou chantions pour les collines, le lac, etc. ...

Arnstine (in Smith, 1970) affirme que, si l'expérience esthétique n'est pas synonyme d'apprentissage véritable, elle en est certainement très proche. Un autre enseignant rappelle ainsi les impressions sensorielles de son enfance, impressions qui sont demeurées très vives dans son esprit :

> Tout petit, j'ai vécu aux îles Fiji. J'entends encore le bourdonnement des abeilles, le glissement léger des lézards dans les arbres, je sens le parfum des fleurs, je vois les serpents zébrés glisser dans l'eau et les plantes séchées sur la plage.

Une autre enseignante garde également un souvenir vivace de son enfance dans une agglomération minière du nord. Selon ses propres mots, "c'était une enfance pauvre si on la juge selon nos normes actuelles, mais pourtant d'une richesse inouïe". Ses jeunes parents comprenaient son besoin de créer, de s'exprimer, et lui laissaient toute la place et le temps voulu pour s'adonner à des activités où elle pouvait laisser libre cours à son imagination. De même, un autre enseignant se rappelle avoir été très tôt intéressé par l'art, la danse et le mouvement, et se souvient de sa grand-mère qui partageait avec lui bien des activités amusantes, comme faire du découpage dans les journaux :

> J'aimais bien les cintres parce que je pouvais les tordre et créer mille objets fascinants... quelques fois je ne faisais qu'y accrocher toutes sortes d'objets... J'étais le seul enfant de la rue à ne pas avoir de train électrique... mais j'ai transformé tout un coin

du sous-sol en rivières, montagnes et forêt
pour le simple train mécanique que j'avais.

Il est bien évident qu'on ne devient pas professeur de musique du jour au lendemain. Tous rappellent les nombreux encouragements, les conseils et l'aide qu'ils ont reçus de leurs parents. Une enseignante se souvient des heures passées à écouter son père jouer des concertinos. La musique religieuse et le chant à la maison faisaient partie de la vie quotidienne. Plusieurs professeurs de musique affirment que, pour eux, la musique, c'était quelque chose de si naturel que, la première fois qu'ils ont vu une partition, "ils l'ont entendue dans leurs têtes". Un autre enseignant se rappelle avoir été choisi très jeune (en deuxième année) pour recevoir une formation musicale, à cause de ses brillantes notes à l'école et de ses aptitudes pour le chant. Pour lui aussi, les études de musique étaient faciles, si faciles que même quand il était en secondaire, il se faisait déjà de l'argent de poche avec la musique. Ce jeune homme décrit ceux qui l'ont influencé comme des personnes aimables, capables de voir ce qui était important pour lui à cette époque. Il se rappelle en particulier un de ses professeurs. Un professeur de littérature anglaise pour qui un sujet de cours était plus qu'un sujet de cours - pas un simple travail, mais une passion. À l'occasion d'un cours, ce professeur avait demandé à ses élèves "de retourner à la maison par un chemin différent, d'aller à un endroit où ils

n'étaient encore jamais allés; il voulait que nous nous placions nous-mêmes dans une situation où nous aurions l'occasion de SENTIR, de découvrir quelque chose de nouveau...". Dans le cadre de cette étude, les participants ont souvent parlé de leurs enseignants, en particulier de ceux qui les ont directement influencés (et quelquefois indirectement), et qui les ont plus ou moins poussés à devenir enseignants :

> Mon professeur de 5e année montrait une capacité d'amour exceptionnelle, une compréhension des autres, des gens très différents de nous, comme nous n'aurions peut-être jamais la chance d'en rencontrer, mais grâce à ce professeur, à travers lui, nous avons pu vivre cette expérience.

Il se rappelle que cette même enseignante "permettait à ses élèves de consacrer du temps à la création"; elle "sautait même à la corde avec nous... je rêvais de devenir comme elle". Et un autre enseignant raconte :

> Mon professeur de 6e année a eu beaucoup d'influence sur moi. Elle croyait que chaque élève était quelqu'un de particulier; elle était toujours positive, elle nous aidait. Tous les élèves de la classe écrivaient et elle nous faisait sentir que ce que nous écrivions

était important... L'année d'après, mon professeur était plutôt distante... et mes notes moins bonnes.

Une enseignante en arts garde également un souvenir vivant de deux de ses anciens enseignants. Elle se rappelle une salle de classe où

> ... l'on trouvait dans tous les coins une forme d'expression artistique, c'en était presque difficile de circuler... Je me souviens d'avoir pensé :"Oh, c'est fantastique d'être ici!" J'aimerais que ma salle de classe soit comme ça et qu'un enfant dise en entrant : "Quelle chance d'être ici!" Dans cette classe de mon enfance, on trouvait des mobiles, des maquettes, des sculptures... il était évident que c'était un endroit pour les enfants et que les enfants avaient créé tous ces objets!

(Note des auteurs : La salle de classe de cette enseignante était exactement comme celle de son enfance.)

Cette même enseignante s'est rappelé une expérience négative qui, pour elle, représente encore aujourd'hui exactement ce qu'elle ne veut pas faire dans sa propre classe.

> On m'avait choisie parmi six enfants pour peindre les poupées de papier découpées par la maîtresse et qu'elle voulait coller sur les murs. J'ai peint les visages rose vif. Et la maîtresse m'a dit que je leur avais donné la scarlatine et m'a grondée!

Dans presque tous les cas, les enseignants qui ont participé à cette étude parlent de directeurs d'école "encourageants", "merveilleux", "qui nous accordaient toute la liberté voulue pour atteindre les objectifs d'apprentissage", "qui nous laissaient grandir, découvrir, faire preuve de créativité". Un enseignant rapporte en particulier l'exemple mémorable d'une directrice qui, à la surprise des élèves,

> ... est entrée dans la classe, a posé la Bible sur le bureau devant elle, a pointé du doigt la moitié de la classe, puis est montée sur le bureau et a lancé d'un ton autoritaire : "Suivez-moi, vous êtes les soldats de l'armée phénicienne!"

Et l'enseignante d'ajouter avec humour :

C'était un bouleversement total! Il n'y avait rien là de sensationnel mais le seul fait qu'elle ait pris le risque de monter sur ce pupitre! C'était merveilleux!

Pour la plupart des enseignants, leur formation professionnelle n'a pas eu une grande influence sur leur vie, et n'a pas constitué une expérience particulièrement enrichissante. Sur ce point, les réponses se ressemblent toutes. La formation pédagogique était ENNUYEUSE. Un enseignant explique : "Nous avons, par exemple, passé tout un cours à parler de la circulation de l'air dans une salle de classe... et pourtant, ce que nous allions faire, c'était prendre en main l'avenir de dizaines d'enfants!"

Nous avons cependant noté une exception sur ce sujet :

Certaines des activités auxquelles je prenais plaisir étaient celles que je n'avais pas eu la chance de faire avant. Je me souviens que nous avons consacré deux semaines entières à une activité créatrice intense... il y avait une partie théâtre; je me souviens aussi d'avoir enregistré des sons sur une bande magnétique, d'être allé au bord de la mer, de m'être assis

là au bord de l'eau et d'avoir enregistré les cris des mouettes, et d'avoir écrit des poèmes. Je me souviens aussi d'une autre fois, d'avoir marché le long d'une rue en observant les maisons, en cherchant des mots pour les décrire et en essayant de créer un poème sonore.

Ce même enseignant se rappelle un poète, Richard Lewis, qui est venu parler aux stagiaires. Pour Lewis, il fallait encourager les enfants à écrire des vers à partir de leur propre expérience de leur vécu, en tentant d'ÊTRE la chose qu'ils voulaient décrire... "Ces maîtres m'ont donné l'occasion de vivre des expériences enrichissantes et m'ont permis de sentir que je pouvais vraiment créer."

Ce même institut pédagogique, où l'on donnait un cours intensif de deux semaines sur la créativité par l'art, consacrait le jeudi soir, pendant les deux années que durait le cours, à des réunions où les stagiaires pouvaient entendre des conférenciers invités et des artistes parler de leur expérience, leur vécu, dans le domaine artistique. "On nous a appris à vraiment aimer le monde des arts!"

Les renseignements recueillis montrent que tous les enseignants qui ont participé à cette étude préconisent un apprentissage continu tout au long de la vie et qu'ils le mettent

eux-mêmes en pratique. La plupart se montrent enthousiastes quand ils parlent des cours de perfectionnement qu'ils ont eu l'occasion de suivre, des ateliers et des séminaires auxquels ils ont participé et des conférenciers, des éducateurs et des artistes qui ont été pour eux des sources d'inspiration et de stimulation intellectuelle.

L'étude montre clairement que l'influence artistique subie durant l'enfance joue un rôle tout au cours de leur vie. Mais très peu de ces enseignants sont conscients de cette influence subie pendant la petite enfance et qui a pourtant joué sur leur choix de vie professionnelle. On peut donc dire que ces enseignants ont une connaissance tacite de ces influences artistiques précoces, influences que cette étude a pu mettre en lumière.

On ne peut pas affirmer que l'amour des arts est inné. Cependant, malgré quelques expériences négatives ou quelques prises de conscience plus tardives, le désir de poursuivre une carrière dans le domaine des arts est suffisamment fort pour vaincre les obstacles, même quand il ne se manifeste pas pendant longtemps. Selon les données de l'étude, les directeurs d'école contribuent de façon importante à la naissance d'une carrière dans l'enseignement en arts lorsqu'ils encouragent, aident ces jeunes enseignants à s'orienter vers les arts et à y poursuivre une carrière. L'étude indique clairement que ces enseignants en arts

dont les programmes sont particulièrement dynamiques ont eu, au cours de leur formation, des maîtres qui les ont encouragés. Tous les enseignants qui ont participé à cette étude (choisis pour la façon remarquable dont ils enseignaient les arts) se donnent totalement à leur travail auprès des enfants. Pour eux, ce n'est pas un travail, mais une passion!

> Je me disais que je ne suis pas simplement un enseignant, c'est beaucoup plus que ça. Il y a tout un échange entre les enfants et moi. Nous sommes deux, différents, et nous nous rencontrons et nous partageons, ce qui favorise tant l'épanouissement des enfants que le mien.
>
> (Un enseignant participant)

Peut-être qu'une des données les plus intéressantes révélées par notre enquête est le souvenir que les enseignants en arts gardent de leur propre formation scolaire et professionnelle. Ils affirment avoir été souvent considérés au cours de leurs jeunes années comme des "rebelles, des révoltés". Il serait même peut-être plus juste de dire "des révoltés sans cause à défendre"; et leur intérêt pour l'enseignement à travers les arts n'a fait que s'aiguiser, et ces enseignants ont trouvé là leur raison d'être - la raison ou la cause à défendre qu'ils n'avaient pas! Si des changements sont intervenus dans leur philosophie de l'enseignement, on peut généralement les résumer en affirmant que

ces enseignants voient dans les arts l'aspect complémentaire de tout apprentissage, ce qui constitue une approche holistique de l'éducation. En d'autres mots, ils n'ont jamais vraiment changé de philosophie, ils sont simplement venus confirmer les hypothèses de départ : il y avait eu manque et le manque était maintenant comblé.

Même si les enseignants qui participaient à l'étude se sentent reconnus et encouragés par les administrateurs scolaires, ils expriment des doutes sur l'attitude des parents et même des autres enseignants du système. Ils pensent même que leurs élèves ne voient dans leurs cours qu'une occasion de s'écarter des contraintes du programme régulier. Mais les enseignants ne s'inquiètent pas d'une telle attitude, ils affichent au contraire un optimisme enthousiaste car ils sont convaincus que les expériences que les enfants vivent dans le cadre de l'enseignement des arts joueront un rôle important dans leur vie, même si l'on ne reconnaît pas que ce sont les enseignants en arts qui sont responsables de cette influence positive.

Outre le désir de partager des connaissances, ces enseignants sont tous enthousiastes face à leur travail, et cet enthousiasme est une qualité, d'après eux, nécessaire dans l'enseignement des arts - comme dans tout autre domaine, d'ailleurs. Un enseignant affirme :

> Je pense que si l'on enseigne quelque chose, on doit s'y intéresser vraiment. En effet, on doit susciter chez l'enfant le désir d'apprendre et, si l'on est soi-même heureux d'apprendre, on peut communiquer ce désir aux enfants... Si les enfants éprouvent du plaisir à s'exprimer... à créer... lorsqu'ils se rappelleront comment ils en sont venus à aimer créer, les aptitudes qu'ils ont développées et toutes les connaissances acquises, c'est toute une expérience qu'ils auront vécue!
>
> L'enthousiasme d'un seul enseignant ne suffit pas... il faut impliquer des experts... d'autres personnes qui partagent votre enthousiasme.

"Qu'ils n'oublient jamais", c'est ainsi que cette enseignante conçoit l'éducation. Cependant, elle ajoute encore, révélant ainsi sa méthode de travail :

> On ne peut atteindre de la même façon tous les enfants à qui l'on enseigne. Si l'on ne se sert que de la lecture, on atteint - avec de la chance - environ un quart des enfants de la classe qui s'en souviendront toujours. Si, par contre, on utilise le dessin ou le modelage, on

> en atteint plus et, si on y ajoute le théâtre, l'expression dramatique, on en atteint plus encore. La musique, la poésie ne suscitent pas chez tous les enfants le même intérêt... Ce qu'on veut, c'est atteindre, toucher tous les enfants, d'une façon ou d'une autre... Je crois qu'il est possible d'atteindre, de toucher tous ces enfants, mais il faut, pour chacun, employer le bon moyen...

Une autre participante révèle son point de vue sur l'enseignement des arts lorsqu'elle parle de "travailler avec tout l'être de l'enfant", ce qui pour elle signifie improvisation, mouvements, chants, activités tactiles, couleurs, réactions aux sons. Elle explique : "Je ne peux établir de frontières entre les diverses formes de l'art... la musique, le mouvement, la danse, le théâtre, les poèmes, tout... tout est interrelié et trouve sa source dans l'émotion humaine."

Les enseignants en arts qui ont participé à cette étude savent comment toucher, atteindre leurs élèves et peuvent juger jusqu'à quel point les enfants s'impliquent dans les activités. Loin de se limiter à une méthode de travail ou à une façon de communiquer avec les enfants, de les intéresser, ces enseignants cherchent mille et une façons de faire passer leurs idées et de développer la créativité chez leurs élèves. Mais, surtout, ils

voient en chacun de leurs élèves une personne différente et qui a le droit d'être traitée comme telle. La plupart des enseignants avaient une longue expérience et enseignaient depuis de nombreuses années. Et pourtant, ils se considèrent comme en perpétuel apprentissage et tentent, de façon consciente ou inconsciente, de pousser leurs élèves à les imiter.

Pour décrire ces enseignants, c'est un poème de Richard Wilbur qui nous vient à l'esprit. Le dialogue entre eux et nous nous a permis de remonter jusqu'aux sources de leur intérêt professionnel. Ils reconnaissent qu'être toujours en recherche et qu'enseigner les arts leur apporte une profonde satisfaction.

> L'esprit... est comme la chauve-souris
> qui vole seule dans les cavernes... sans errer
> ni explorer;
> Instinctivement, elle sait les obstacles à
> vaincre...
>
> (traduction libre)

Les participants à cette étude savaient "instinctivement" quels obstacles ils avaient à vaincre, ils ont réussi à "poursuivre leur vol dans la nuit la plus noire".

Une force intuitive guide-t-elle ces enseignants en arts? Peut-être que oui, peut-être que non. Berne, dans Intuition and Ego States insiste particulièrement sur le fait que l'intuition est très proche de la perception aiguë. En d'autres mots, l'intuition peut être le résultat d'une formation particulière et d'une vaste expérience, une aptitude acquise permettant de mettre en mémoire les signaux les plus infimes et de les rappeler à une vitesse extraordinaire. L'art favorise la perception par tous les sens. Rappelons-nous la thèse d'Arnstine : l'éducation esthétique semble étroitement liée à "l'apprentissage véritable".

CHAPITRE 7

RÉSULTATS

CHAPITRE 7

RÉSULTATS

Nous ne cesserons pas notre exploration
Et le terme de notre quête
Sera d'arriver là d'où nous étions partis
Et de savoir le lieu pour la première fois.
Little Giddings, T.S. Eliot

L'étude de la documentation portant sur les connaissances tacites et l'intuition nous a indiqué les domaines à explorer et nous a également fourni un cadre de référence pour les entrevues qui viennent l'étayer. On remarquera que les participants n'avaient pas à répondre à des questionnaires. Nous avions cependant un guide qui nous a servi de point de départ pour nos entrevues pilotes. Des questions d'ordre général nous ont permis d'aborder les principaux aspects de l'expérience pratique des enseignants en arts, nous laissant une très grande latitude.

Il peut paraître assez surprenant que des questions portant d'abord sur l'enseignement en général aient quand même permis de dégager les connaissances pratiques des professeurs d'arts. Cela semble inhérent à une méthode d'élaboration de théories en situation réelle. On remarquera aussi que souvent l'interviewer, pas plus que la personne interviewée, n'en avait pas conscience,

du moins lors des premières entrevues. Ce n'est qu'après une analyse minutieuse de leur contenu que l'importance de certaines indications est apparue. Les mots utilisés par les participants étaient parfois voilés par des images ou des métaphores qui dissimulaient leur symbolisme personnel.

CATÉGORIES

Les réponses et les commentaires se classent en plusieurs grandes catégories générales qui reflètent les connaissances tacites ou pratiques des enseignants en arts. Selon eux, il est nécessaire :

* d'établir des mécanismes de communication avec les enfants;
* de comprendre et de respecter différentes perceptions de la réalité;
* de tenir compte du rôle de l'intuition dans l'enseignement; et
* d'assurer la cohésion des classes et aussi la croissance individuelle, grâce à un enseignement holistique.

A) Le désir des enseignants d'établir des mécanismes de communication est mis en évidence par des commentaires comme ceux-ci :

-"On n'a jamais réponse à tout et l'apprentissage consiste à découvrir."

-"C'est difficile d'expliquer certaines de mes activités... Je veux saisir leurs expériences... la situation est assez complexe lorsqu'on sort chacun les enfants de leur noyau familial et qu'on les enferme pour leur enseigner une matière..."

-"J'essaie d'établir des liens..."

-"Il y a des possibilités à explorer..."

-"Des résultats extraordinaires commencent à se profiler"

-"... Il n'est pas nécessaire de savoir lire les notes; on peut très bien voir les lignes mélodiques sur une partition. La musique vient spontanément de l'élève, elle ne s'impose pas à lui."

-"Un enfant peut arriver à se demander comment reproduire un certain thème qu'il perçoit dans la musique..."

-"... la meilleure comparaison que l'on puisse faire, à mon avis, serait avec un livre à colorier... il y a un tracé mais on ne sait jamais si les enfants vont colorier à l'extérieur ou à l'intérieur de ce tracé."

-"... le don merveilleux qu'ils ont de regarder toute chose à travers un kaléidoscope."

-"Il y a une étape dans la création où on accepte, où on se conforme, puis une autre où on diverge en bien des domaines."

-"J'enseigne une certaine technique qui fait qu'on est content d'aller plus loin."

-"J'assimile l'enseignement des arts à une véritable pieuvre..."

-"Il ne faut pas être borné pour enseigner ces matières."

-"Toujours chercher les moyens de changer... de varier... d'améliorer le système..."

-"En théâtre, on sent soudain le besoin de prendre une orientation différente et aussi de voir ce qui se passe, où on s'en va."

-"Je m'efforce vraiment de leur montrer que la vérité n'est pas absolue..."

-"Un enfant peut se passionner pour la lecture quand il l'associe à quelque chose de bon, d'agréable."

-"On utilise tous les moyens possibles pour regarder une même chose sous des angles différents."

-"Je pense qu'il y a toujours une façon de percer quelqu'un, de communiquer avec lui..."

-"Je pense que l'art imprègne toute chose... Quand ils dessinent un objet comme ils se le représentent, l'objet fait partie intégrante d'eux-mêmes, il leur appartient..."

-"Si une situation est très prometteuse, j'essaie d'en tirer tous les avantages possibles."

-"Dans tout ce que je fais, j'essaie de voir les choses dans leur ensemble."

-"C'est une courtepointe dont les motifs sont encore inachevés."

B) Les enseignants ont également souligné la nécessité de comprendre des points de vue qui ne sont pas nécessairement les leurs, qui n'en sont pas moins des facettes de la réalité. Cela ressort des commentaires suivants :

-"Cela se passe tout d'abord à un niveau très physique, très factuel."

-"Il s'agissait davantage d'un "voyage intérieur" dans cette nouvelle culture."

-"Je pensais qu'ils venaient d'un autre monde."

-"Il y a plusieurs façons d'être..."

-"Je recherchais des gens qui n'étaient pas figés dans leurs petites conventions mesquines."

-"Cela l'a en quelque sorte transportée sur une autre planète."

-"Lorsque votre pensée, vos sentiments, votre language ne sont pas sur la même longueur d'onde..."

-"J'essaie de me mettre au même niveau que les élèves."

-"Chez la plupart des mammifères, il existe une certaine hiérarchie."

-"Je fais des choses qui les dépassent parce que je pense qu'il faut les pousser dans toutes les directions."

-"Chacun a quelque chose à apporter."

-"Tout d'abord, on laisse les enfants travailler à leur guise, en observant, en coordonnant au besoin..."

-"Je vois ça comme une hiérarchie..."

-"Les sommets que vous pouvez atteindre..."

C) Une autre étude (Dennis, 1969) indique que, même si l'intuition est inhérente au processus d'apprentissage du plus grand nombre, on ne peut guère la décrire avec des mots. Les données rassemblées dans le cadre de la présente étude ne corroborent pas entièrement cette affirmation. Certes, les enseignants en arts ne peuvent pas toujours expliquer leurs connaissances pratiques en des termes concrets, précis; par exemple, ils ont tendance à croire que les "objectifs comportementaux" ne correspondent pas à leurs propres objectifs. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne peuvent pas parler du rôle de l'intuition qui, après tout, est essentiel à leur profession. La question se pose alors de la façon suivante : les mécanistes peuvent-ils comprendrent ce que disent les professeurs d'arts? Apparemment, il existe une sorte de terminologie commune parmi ceux-ci, du moins au niveau élémentaire. Ils sont, en général, d'accord sur le fait que la démarche intuitive d'une personne est toujours clairement reconnaissable en tant que telle. La plupart des participants disent tabler là-dessus. Les images et les comparaisons semblent remplacer le langage ordinaire quand les enseignants décrivent l'intuition.

L'ensemble des témoignages recueillis donne toutefois une idée assez précise de leur attitude, face à l'intuition et à ce que l'on doit en attendre dans l'enseignement des arts.

-"Ce qui déclenche les émotions et les réactions..."
-"Quelque chose comme un déclic..."
-"La certitude de ce qui est "approprié"..."
-"Ça m'a traversé l'esprit comme un éclair..."
-"Je viens d'avoir une idée."
-"Un flot d'idées lumineuses jaillissait..."
-"Une sorte de grande joie intérieure éclairait son regard."
-"Dans ses yeux, on peut aussi voir la confiance en soi."
-"Lorsqu'on éprouve un besoin, il y a quelque chose en soi qui déclenche une réaction."
-"Les idées des enfants déclenchent un processus..."
-"Je songe à des thèmes possibles, et si, en lisant, une idée m'accroche tout à coup..."
-"Je sais par intuition que ça va marcher ou pas..."
-"Si on ne saisit pas l'occasion, ça ne vaut pas la peine de continuer."

On aura remarqué la similitude de ces propos! Le commentaire de Dorothy Heathcote prend ici toute sa signification : "C'est de savoir ce qui est important qui compte dans l'enseignement..." Tout comme elle, les participants à notre enquête sont convaincus de l'importance de l'intuition dans l'enseignement des arts au niveau élémentaire.

D) On pourrait croire que la cohésion en classe et le développement de la personnalité de l'élève sont des objectifs incompatibles. Cependant, les enseignants que nous avons rencontrés voyaient plutôt ces objectifs comme complémentaires. Les données recueillies appuient autant l'un que l'autre dans les limites admises par la société en matière éducationnelle.

Examinons certaines observations :

-"Les gens... partagent des objectifs communs..."
-"... être dans le même bateau..."
-"L'art est une activité très sociale..."
-"Nous essayons de croire en ce que nous sommes..."
-"C'est quand tout le monde est derrière soi..."
-"... des moments où ils ne peuvent être d'accord..."

-"Le chant est un lien très fort entre les gens..."

-"Il y aura... 120 enfants... dans cette sorte d'échange de 45 minutes."

-"Le travail avec des enfants de diverses nationalités me fascine..."

-"Il existe une forme d'échange, de partage, de communion de pensées entre nous..."

-"L'individualisme n'existe pas, c'est un attachement profond, familial et tribal..." (en parlant d'une société non occidentale)

-"Si vous êtes des leurs, vous l'êtes réellement... mais ce ne sont pas des gens qui lisent des romans à l'eau de rose!" (en parlant d'une société non occidentale)

-"Le chat sert de point de comparaison pour décrire la nature humaine... C'est une image de notre excentricité et de notre individualisme."

-"Le fait que tous les enfants dessinent des animaux atténue les différences raciales et culturelles."

-"Je trouve si réconfortant de voir ce que les répétitions font ressortir chez les enfants."

-"Les professeurs se concentrent sur leurs matières et recherchent un rapprochement."

-"Travailler ensemble est également très stimulant..."

-"La pièce construite autour d'un thème est un merveilleux moyen de nous rapprocher les uns des autres."

-"L'expérience artistique a quelque chose de vital, de sacré. C'est un très précieux adjuvant."

MODERNITÉ

Ce qu'il y a peut-être de plus extraordinaire dans cette étude, c'est de voir que les connaissances pratiques des enseignants en arts au niveau élémentaire sont à ce point contemporaines. Cela est mis en évidence par trois facteurs :

1. la reconnaissance du paradoxe;
2. la conscience claire du fait que leurs idées ne sont qu'une voie possible; et
3. la continuité.

On peut dire à cet égard qu'ils sont en avance sur leur temps, même s'ils ne le pensent pas vraiment.

Souvent, les idées qu'ils ont eues jadis ne coïncident pas avec celles qu'ils ont aujourd'hui. Ils le savent, mais ils ne semblent pas s'en soucier outre mesure. En d'autres termes, ils vivent dans le paradoxe.

Ici, il y a un parallèle à établir en ce qui concerne le paradoxe. Pour Dennis (1979), le chercheur fait partie intégrante d'une méthodologie et n'est pas un observateur impartial. Elle a également souligné l'importance que l'on accorde d'emblée à ce qu'on ressent soi-même par rapport aux facteurs qui expliquent un problème en particulier, directement et non par le biais d'une marche à suivre structurée. Dennis n'a pas contesté le fait que le chercheur doit consacrer une grande partie de son temps à se pencher sur des aspects analytiques de son travail, mais elle a aussi indiqué qu'un autre pas doit être franchi, orientant le chercheur dans une direction donnée.

> Ces convictions ne sont pas nécessairement en accord avec la démarche proposée; en effet, celle-ci semble parfois totalement absurde sur le plan rationnel.

Dennis a décrit cette situation comme une "attente active" et, en effet, il s'agissait bien de cela.

Ainsi donc, il existe un autre paradoxe lorsque nous prétendons que notre étude est rationnelle et que nous défendons du même souffle l'importance de l'irrationnel. En tant que chercheurs, nous avons dû convenir avec les enseignants en arts au niveau élémentaire que nos connaissances pratiques admettaient certaines contradictions : il n'existe pas qu'une solution à un

problème et nous devons connaître diverses solutions en différentes circonstances.

Il en résulte que les enseignants en arts savent se plier aux changements, attitude très contemporaine. Ils acceptent le fait que les idées évoluent constamment, qu'elles ne soient ni arbitraires ni statiques.

Lancelot Law Whyte, dans son traité sur "La croissance des idées" (Campbell, 1978), en dit ceci : "Produits de l'imagination, les idées évoluent, progressent... Malheureusement, l'humanité a survécu longtemps sans trop s'en préoccuper" (ibid). Whyte montre qu'il existe actuellement un besoin de connaissances générales au détriment des connaissances spécialisées et que cela sert d'assise à la vie personnelle et sociale dans le monde que nous voulons créer... "Nous devons chercher toujours plus loin pour trouver les fondements d'une éducation générale à vocation universelle" (ibid). Toffler reprend ce thème dans La troisième vague (Toffler, 1980) quand il dit que notre époque verra l'avènement de la culture individuelle, de la diversité dans la collaboration, de nouvelles formes de communication. Ces idées se reflètent dans les aspirations des enseignants qui ont participé à notre étude, à savoir :

- établir des moyens de communication;
- comprendre et respecter les différents points de vue, les différentes facettes de la réalité;
- reconnaître le rôle de l'intuition dans l'enseignement (lorsque l'intuition est considérée comme étroitement liée à l'imagination); et
- promouvoir la cohésion dans la classe et la croissance personnelle des élèves.

Mais cette prise de conscience n'est pas toujours aussi nette chez les enseignants en arts au niveau élémentaire. Nous avons noté qu'au cours d'entrevues précédentes, les connaissances particulières des enseignants étaient "souvent aussi peu manifestes pour l'interviewer que pour la personne interviewée." En d'autres termes, on ne semblait pas faire de rapprochement entre ce qui était dit dans ces entrevues et l'objet de notre étude. Même les enseignants reconnus pour le dynamisme de leurs programmes d'enseignement ne savent pas explicitement dans quelle mesure ils peuvent prédire les tendances qui s'y font jour. Avec certaines modifications, cela nous rappelle le commentaire de Macrobe sur le Rêve de Scipion :

> Ils ont recours à des narrations fabuleuses car ils ont conscience que la Nature n'aime pas être mise à nue et se cache du commun des mortels en se voilant... confie ses secrets au sage qui

> les transpose dans des fables. Aussi,
> ses rites et ses mystères sont dissimulés
> dans de mystérieux labyrinthes...

Les enseignants en arts ont souvent recours à des symboles et les symboles ont des significations labyrinthiques. Ils ne sont pas univoques comme les chiffres. Il est donc compréhensible que les propos des enseignants en arts paraissent complexes et diffus. Pour les mécanistes, ils semblent ne pas savoir ce qu'ils disent. Mais dans le monde symbolique de l'art, leur démarche est tout à fait naturelle.

Cela n'est pas nouveau. Robertson (1963) montre que le labyrinthe est un modèle tridimensionnel utilisé pour l'initiation, élément clé du savoir dans les cultures anciennes. C'est quelque chose qu'on fait, sculpture, tableau, poème, danse, etc., pour marquer de façon magique le passage d'un état à un autre et protéger celui qui le franchit (ibid : p. 130).

En d'autres mots, les connaissances pratiques des enseignants en arts au niveau élémentaire peuvent varier de celles d'autres enseignants par l'usage inconscient de symboles. Dans le domaine des arts, les enseignants utilisent souvent la parole pour stimuler les élèves (anciennement, mythe et rituel ne faisaient qu'un dans toute initiation). Ceux qui ont participé à l'étude accordaient une place importante au discours dans leurs

interventions. Cela n'est probablement pas le cas chez les autres enseignants; cependant, nous ne nous sommes pas penchés directement sur cette question.

Pour reprendre les termes de Robertson (1963), "Cette pensée mérite assurément que les enseignants s'y arrêtent. Nous avons peut-être perdu nos rites ancestraux... Il semble toutefois que les arts nous offrent une deuxième ou peut-être une dernière chance de retrouver une raison d'être à l'enseignement..." C'est par les arts que nous pouvons mesurer la croissance de nos facultés intellectuelles. Comme le dit Whyte (1979), "la pensée elle-même peut être comprise comme étant un procédé spécial de coordination... Les idées doivent être une expérience intégrée." Si cela est le cas, cette étude fait plus qu'éclairer le processus d'apprentissage, elle vise à une meilleure compréhension du rôle réel des enseignants en arts au niveau élémentaire.

CHAPITRE 8

RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS

CHAPITRE 8

RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS

Ce dernier chapitre résume les conclusions de notre étude et formule quelques recommandations.

L'étude visait à examiner les connaissances pratiques des enseignants en arts reconnus pour le dynamisme de leur programme d'enseignement dans les écoles primaires ontariennes. Nous avons noté une étroite correspondance entre les éléments tirés de la documentation et les données recueillies. Comme il était à prévoir, il y avait aussi quelques différences :

1. certains éléments de la documentation ne se retrouvent pas dans ces données;
2. plusieurs données éclairent d'un jour nouveau divers renseignements déjà disponibles;
3. enfin, certaines données sont propres à notre étude.

Les résultats obtenus confirment en général les hypothèses établies dans la phase préparatoire de la recherche.

RÉSUMÉ

Au point de départ, nous nous attendions à ce que les enseignants en arts des écoles primaires ontariennes qui

participaient à l'étude trouvent difficile d'expliquer clairement toutes les facettes de leurs connaissances pratiques, même les plus compétents d'entre eux. Nous nous attendions également à ce qu'ils trouvent difficile de s'étendre sur des questions théoriques. Nous avons donc pensé que la partie la plus importante de notre travail consisterait à traduire l'expérience qu'ils partageaient dans un langage clair qui la leur fasse mieux comprendre. Nous nous fondions en cela sur l'opinion générale qu'on a des enseignants d'arts au palier élémentaire.

Au cours de nos travaux, cependant, nous avons constaté que ces postulats ne se vérifiaient pas toujours. En effet, nous nous sommes rendu compte, dès la première phase, que notre évaluation des capacités des enseignants n'était pas exacte. Même si certaines données devaient être reformulées pour les rendre plus précises, elles étaient moins nombreuses que nous ne l'avions cru. Bref, ces enseignants étaient mieux articulés que ne le voulait l'opinion générale.

CARACTÈRE TACITE ET CARACTÈRE EXPLICITE DE LA CONNAISSANCE

L'étude confirme que les enseignants en arts au palier élémentaire en savent plus qu'ils ne peuvent le dire, pour reprendre le mot de Polanyi. Mais lorsqu'ils s'entretenaient des questions qui les concernaient en tant que tels, ils étaient surpris de constater (autant que nous l'étions nous-mêmes) que :

1. le dialogue établi permettait de révéler jusqu'à quel point ils pouvaient se montrer explicites;
2. un grand nombre des idées qu'ils exprimaient découlait de leur expérience personnelle.

Chacun dans son domaine, ils apportaient des réflexions innovatrices sur l'enseignement des arts. Cependant, ils n'ont pas nécessairement élaboré sur le sujet. Leur connaissance pratique leur permettait d'exposer les raisons pour lesquelles l'enseignement des arts est important pour eux : ils n'avaient qu'à passer en revue les différents sujets suscités par l'expérience vécue en classe. On constate, d'autre part, qu'ils ne fondent pas leur activité professionnelle sur des théories précises. Ils élaborent plutôt leurs théories à partir d'éléments qui proviennent de leur expérience et qui s'appuient sur leur intuition.

INTUITION

Pour les enseignants, l'intuition joue un grand rôle dans l'exercice de leur profession. Ils s'y fient entièrement. Très souvent, dans le cadre de cette étude, ils étaient convaincus au départ que l'apprentissage s'effectuerait de telle ou telle manière, et ils voyaient juste. Ils semblaient être à l'écoute de leur inconscient.

Faisant confiance à leurs impressions et à leurs convictions intimes, ils étaient capables de les utiliser et de les traduire en actions. Ils pouvaient aussi reconnaître et même encourager chez leurs élèves cet aspect intuitif de la connaissance. Nous inclinons à penser que cela les caractérise davantage que les enseignants d'autres disciplines, même si la présente étude ne fournit aucune preuve à cet égard.

On constate donc que l'intuition joue un rôle prépondérant dans les méthodes pédagogiques de ces enseignants.

1. Leurs connaissances pratiques font qu'ils sont plus conscients du "contexte" que de la "notion" à inculquer. Par exemple, pour stimuler l'expression artistique, ils suggèrent souvent des thèmes. Ce faisant, ils n'ont pas toujours une idée très précise de la façon dont se dérouleront les activités, mais les élèves n'en travaillent pas moins avec ardeur et application, ce qui leur permet d'apprendre, de progresser.
2. Ces enseignants savent très bien coordonner les méthodes et les activités d'apprentissage. Tous ceux que nous avons pu observer dans le cadre de la présente étude ont développé une forme de synchronisme remarquable.
   La plupart d'entre eux, cependant, ne peuvent expliquer clairement ce synchronisme ou cette faculté de coordination,

ce qui ne les empêche nullement de s'en servir de façon très efficace.

3. Ces enseignants montrent qu'ils comprennent le concept des réalités multiples et qu'ils ont les aptitudes nécessaires pour le transmettre, même indirectement, à leurs élèves. C'est du moins ce que nous avons pu déduire de leur travail dans le domaine des arts où l'utilisation de divers moyens d'expressions autour d'un même thème conduit à une multitude d'oeuvres, de variantes.

4. Ces enseignants ont une grande souplesse. Ils sont conscients de la possibilité que surviennent des événements qui ne sont pas nécessairement prévus, et ils savent s'y adapter. Dans chaque cas, ils réagissent spontanément, mais ils prennent également le temps de réfléchir sur la stratégie à adopter tout en continuant de poursuivre un but précis. Ils acceptent le rationnel (par exemple, l'utilisation de documents officiels comme lignes directrices), mais aussi l'irrationnel, par exemple, quand les réponses des élèves impriment soudain une nouvelle direction au processus d'apprentissage.

Nous avons d'abord été surpris par un aspect particulier de leur fonctionnement intuitif, mais nous nous sommes vite rendu compte que cet aspect n'avait rien de mystérieux. Il était même surprenant que nous ne l'ayons pas remarqué plus tôt. Il y a en

effet une véritable corrélation entre l'importance de l'initiation chez ces enseignants et le degré de leur engagement envers les élèves : ils n'essaient pas de cacher leurs lacunes, ils sont honnêtes (parfois trop) dans l'évaluation qu'ils font de leur propre rendement.

ANTÉCÉDENTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS

Selon la documentation examinée, les bons enseignants sont susceptibles d'avoir des antécédents particuliers. La présente étude confirme cette hypothèse.

Parmi les enseignants en arts dont les programmes sont particulièrement dynamiques, beaucoup ont une expérience personnelle très riche dans le domaine de la création, expérience acquise souvent dès leur plus tendre enfance au contact de parents eux-mêmes ouverts aux arts ou bien lors d'activités culturelles. Plusieurs ont été fortement influencés par leur origine ethnique. D'autres doivent leur amour des arts à l'influence d'anciens professeurs. Tous ceux qui ont collaboré à notre étude sont profondément convaincus de la valeur et de la pertinence de l'enseignement des arts et s'entendent pour dire que la qualité de l'enseignement et les méthodes utilisées jouent un rôle beaucoup plus important que les notions restrictives de quantité et de production.

On observe à ce propos que la plupart n'appliquent pas les mêmes méthodes que celles utilisées durant leur propre apprentissage, allant même jusqu'à considérer comme à peu près inutile l'expérience acquise lors de leur formation pédagogique. Il faut cependant ajouter que nombre d'entre eux ne possédaient aucune formation pertinente dans l'enseignement des arts.

L'étude révèle aussi que, contrairement à d'autres facteurs, l'estime de soi ne les caractérise pas outre mesure. La plupart d'entre eux sont en effet fort modestes.

Cela peut s'expliquer de différentes façons. Beaucoup disent ne pas avoir d'aptitudes artistiques particulières, s'intéressant néanmoins à diverses disciplines. Certains, on s'en doute, sont des artistes amateurs. Or, l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes comme enseignants est principalement fondée sur la perception qu'ils ont de leurs propres aptitudes artistiques plutôt que sur leurs aptitudes pédagogiques.

S'ils sont heureux de faire ce qu'ils font, c'est que, soulignent-ils, les élèves aiment leurs cours. Mais ils s'empressent cependant d'ajouter que, de façon générale, parents, administrateurs et commissaires ne reconnaissent pas à sa juste valeur l'enseignement des arts lorsqu'ils doivent résoudre certaines questions ou faire face à des problèmes financiers.

Même si la plupart reconnaissent exercer leurs fonctions dans des conditions favorables, ils sont d'avis que la société accorde peu d'importance à l'enseignement des arts. Une telle attitude n'est pas pour encourager l'enseignement des arts au palier élémentaire. Cela n'aide pas non plus à avoir une haute estime de soi.

ENGAGEMENT ET INNOVATION

Notre étude fait ressortir le point suivant : ceux dont les programmes sont les plus dynamiques font preuve d'un profond engagement en ce qui touche l'éducation par l'art; cet engagement se traduit dans leur vie privée et quelquefois dans leur vie sociale. Un corollaire de cet engagement est l'ardent désir qu'ils ont de voir leurs élèves connaître le succès et la satisfaction personnelle. Ils consacreront donc beaucoup de temps et d'énergie à les motiver, à les aider.

Autre point à retenir : ils croient fermement aux vertus de la formation permanente. On ne peut qu'abonder dans le même sens. En effet, ces personnes ne sont pas des novices dans l'enseignement, elles possèdent chacune leurs compétences, mais n'en sont pas moins convaincues que la formation permanente contribue à élargir davantage ces compétences. Les enseignants en arts ont donc à coeur de parachever leur formation, que ce soit pour leur satisfaction personnelle ou pour mieux répondre aux besoins des élèves.

Nous avons également remarqué qu'un grand nombre de ces enseignants font preuve d'esprit inventif et ne craignent pas de prendre des risques à cet égard. En s'appuyant sur leurs connaissances pratiques, ils sont prêts à effectuer des expériences touchant divers aspects de l'enseignement et des arts, sans que le "système" ne leur impose des contraintes. Ils utilisent volontiers les documents officiels, mais ils les considèrent comme des lignes directrices utiles plutôt que comme des ordres à suivre à la lettre.

OPINIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DES ARTS

Tous les enseignants rencontrés sont profondément engagés dans l'erseignement des arts. De par leur connaissance pratique, ils sont à même de distinguer les divers aspects de cette forme d'enseignement, soit la création, l'évaluation, la contemplation, et d'en tenir compte dans leurs activités, comme dans les méthodes et les valeurs qu'ils inculquent à leurs élèves.

Tous préconisent également une intégration poussée de l'enseignement des arts dans les programmes scolaires. Beaucoup en ont inspiré leur enseignement. D'autres, même s'ils sont d'accord avec ce principe, ont plutôt orienté leur enseignement vers l'acquisition de techniques précises, convaincus que les élèves doivent d'abord les maîtriser avant de pouvoir expérimenter.

Ils accordent davantage d'importance aux besoins individuels de chaque élève en matière d'expression et d'apprentissage. Ils savent en effet que les arts contribuent énormément à sa formation, comme ils peuvent souvent le constater par les changements positifs dans ses attitudes et dans ses perceptions.

TECHNIQUES ET MÉTHODOLOGIE

Les enseignants en arts assument principalement un rôle de catalyseur. Même si leurs interventions se fondent surtout sur le principe de l'apprentissage par la découverte, ils savent se servir de plusieurs techniques.

Comme la plupart des enseignants au palier élémentaire, les enseignants en arts commencent un cours à partir d'une notion connue des enfants, puis ils soulèvent une discussion ou passent à une technique d'apprentissage par association. Leur expérience les amène souvent à faire découvrir aux enfants aussi bien des formes d'expression classiques que d'autres formes qui peuvent s'en écarter considérablement.

Les techniques et les méthodes employées mettent en lumière d'autres aspects de l'enseignement des arts. Même si leurs activités pédagogiques visent à développer chez les élèves des moyens d'expression, il est intéressant de noter que les

enseignants appuient leurs efforts sur les réseaux que forment les enseignants. Tous s'entendent pour en reconnaître la grande utilité. Dans cet ordre d'idées, Hofstadter affirme : "Il existe un isomorphisme logiciel partiel entre les cerveaux des gens ayant des styles de pensée similaires..." (Hofstadter, 1980, p. 371). Les idées partagées entre collègues constituent donc un élément non négligeable de l'expérience pratique des enseignants d'art.

Il faut encore signaler la souplesse qu'ils savent manifester en diverses circonstances :

1. un changement d'ordre matériel dans la salle de classe;
2. les mentalités et les intuitions des élèves;
3. les attentes sociales;
4. le milieu de l'enseignement;
5. tout ce qui relève de la spontanéité des élèves;
6. les questions posées;
7. les imprévus;
8. les résultats de l'apprentissage;
9. l'intégration des arts à d'autres domaines d'activités;
10. le contenu du programme ou la matière à enseigner.

Ce dernier point revient souvent dans les commentaires recueillis. Certains des enseignants en arts soulignent que cet

aspect de leur expérience peut être différent de ce qu'on peut observer chez les autres enseignants. Il est important de le retenir. Les enseignants en arts doivent eux ausi préparer soigneusement leurs cours, compte tenu du programme. Mais ils savent également que le sujet du cours est moins important que l'activité elle-même. En d'autres mots, ils semblent donner raison aux diverses autorités en la matière et peuvent dire que de leur point de vue à eux, l'activité elle-même EST le contenu, ou encore "le medium est le message".

Il n'est pas surprenant que l'expérience des enseignants en arts diffère de celle des autres enseignants en ce qui a trait aux objectifs poursuivis. Ils croient en effet que l'apprentissage par voie indirecte est au moins aussi important que l'apprentissage par voie directe. Un autre élément s'ajoute donc à leur expérience pratique : la spontanéité chez l'élève est non seulement possible, mais souhaitable.

Ceux qui ont participé à l'étude affirment que leurs méthodes d'enseignement atteignent leur but à cause du degré élevé de participation des élèves et de l'intérêt qu'ils manifestent. Pour s'en convaincre, ils n'ont qu'à prêter attention aux regards, aux attitudes. Grâce à ces connaissances pratiques et à leurs réactions intuitives, les enseignants :

1. découvrent les besoins de chaque élève;
2. surveillent étroitement leurs progrès;
3. évaluent l'acuité de leur imagination, de même que leur habilité, leur talent;
4. vérifient la justesse de leur choix et de leur jugement;
5. mesurent leur créativité.

Il n'est pas toujours possible de déterminer si les enseignants accordent plus d'importance au caractère intuitif d'une activité ou d'un exercice, ou bien à la précision ou à l'imagination. On observe cependant chez les élèves des signes indiquant différents modes de pensée.

Les enseignants en arts s'efforcent d'éviter que la gêne ne s'installe entre les élèves et eux-mêmes. Leur attitude est plutôt décontractée, familière. En outre, dans certains cas, le contact physique est tout à fait naturel, contact qui va de la simple proximité au toucher. Quant au seuil de tolérance, les enseignants permettent un certain remue-ménage dans la classe. On remarque qu'à cet égard, certaines règles de comportement ont été établies au préalable.

Autre caractéristique des enseignants en arts : ils encouragent les élèves à relever les difficultés et à trouver les solutions par eux-mêmes. Ils évitent de leur dire que la solution

choisie est bonne ou mauvaise, les amenant plutôt à explorer différentes voies avant de prendre une décision. De cette manière, ils incitent les élèves à développer la confiance en eux lorsqu'ils doivent prendre une décision, à faire usage de leur liberté de commettre des erreurs et d'en tirer des leçons, à apprendre à se former des opinions et à bâtir des hypothèses, à assumer la responsabilité de leurs actions.

RECOMMANDATIONS

Autant que l'on sache, notre étude est la première de cette importance sur l'enseignement des arts au palier élémentaire. Même si les résultats concordent dans l'ensemble avec ceux d'études semblables effectuées ailleurs, certains résultats sont inédits et ouvrent de nouvelles perspectives dans ce domaine. Ces résultats révèlent des données intéressantes à différents points de vue.

RECHERCHES À POURSUIVRE

À partir des connaissances acquises dans le cadre de la présente étude, nous recommandons de poursuivre les recherches sur les questions suivantes :

1. L'expérience des enseignants en arts en ce qui concerne :
   a. l'évaluation des élèves;
   b. l'évaluation des programmes.

2. L'expérience des administrateurs scolaires, conseillers, directeurs ou surintendants, en ce qui concerne :
   a. l'utilité de l'enseignement des arts;
   b. l'établissement et l'évaluation des programmes d'enseignement des arts;
   c. le rôle de certains conseillers ou experts de différentes disciplines artistiques.
3. L'intuition des divers intervenants en ce qui a trait à :
   a. l'efficacité des enseignants;
   b. l'apprentissage des élèves;
   c. le développement par les élèves de certaines aptitudes ou capacités.
4. L'élaboration de critères de sélection des candidats aux programmes préparatoires et aux programmes de perfectionnement pour l'enseignement des arts et l'établissement de points de repère qui permettent d'évaluer leur aptitude à exercer avec compétence leur profession dans les écoles primaires. (Voir Formation des enseignants.)
5. L'expérience des enseignants en arts au palier secondaire. (REMARQUE : Il serait, selon nous, nécessaire d'aborder la question de la connaissance pratique des enseignants en arts dans les premières années du secondaire non seulement en comparaison avec celle des enseignants des dernières années de ce niveau, mais également en tenant compte de la

répartition traditionnelle des matières enseignées : l'art en général, la musique, les arts visuels et l'art dramatique.)

6. L'impact de la présente étude (peut-être aussi de l'étude suggérée au paragraphe précédent) sur les politiques éducationnelles dans toutes les matières, quelle que soit la juridiction.
7. L'élaboration de critères permettant de mesurer le dynamisme des programmes d'enseignement des arts.
8. Une analyse de la documentation traitant de l'importance de l'enseignement des arts dans le développement des individus, y compris le développement cognitif. (Voir Opinion de la population.)

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Puisque cette étude porte uniquement sur les enseignants en arts dont les programmes sont particulièrement dynamiques au niveau élémentaire, nous n'avons pas abordé la question de la connaissance pratique des autres enseignants, qui forment pourtant la majorité. Comme il faut également améliorer la compétence des enseignants dits moyens, il est tout indiqué de tenir compte des conclusions de notre étude dans les programmes d'enseignement des arts, aussi bien les programmes préparatoires que les programmes de perfectionnement.

Cela implique l'intégration ou l'adaptation des données aux exigences des programmes. Ainsi, l'étude conclut qu'il existe deux catégories d'enseignants en arts au palier élémentaire, chacune ayant droit à la meilleure formation possible : a) les enseignants en arts qui travaillent dans le cadre d'un programme général et qui ont fait appel à des méthodes thématiques, b) ceux qui assurent l'apprentissage de certaines aptitudes et techniques que les élèves peuvent ensuite utiliser à leur gré. (Voir également Recherches à poursuivre, quatrième recommandation.)

RÉCEPTIVITÉ DU GRAND PUBLIC

Les résultats de notre étude et d'autres études effectuées récemment (dont certaines par nous) montrent clairement qu'il existe un écart entre l'opinion des enseignants concernés et l'opinion du grand public sur la valeur de l'enseignement des arts. Cette question touche les enseignants de façon immédiate.

La recherche a fourni suffisamment de preuves que l'enseignement des arts constitue un maillon essentiel dans le développement des capacités des individus. La portée du présent rapport ne permet pas d'aborder en détail cette question, mais nous désirons quand même souligner qu'il est clair que les connaissances acquises par les élèves dans les cours d'arts sont à

la base de leurs convictions intimes, de leur système de valeurs et de leurs intuitions; sans une telle base, l'acquisition de nouvelles connaissances peut être compromise. (Voir Recherches à poursuivre, huitième recommandation.) En conséquence, nous recommandons que, dans toutes les juridictions, on élabore et mette en application les politiques visant à mieux faire connaître au public l'importance de l'enseignement des arts.

ANNEXE 1

MODÈLE DE LETTRE À EXPÉDIER À LA DIRECTION DES CONSEILS SCOLAIRES

ANNEXE 1

MODÈLE DE LETTRE À EXPÉDIER À LA DIRECTION
DES CONSEILS SCOLAIRES

28 octobre 1985

Madame,
Monsieur,

Le Forum de l'enseignement des arts et des moyens médiatiques (une initiative conjointe des professeurs du département de la programmation scolaire, de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et de la Faculté d'éducation de l'Université de Toronto) mène actuellement une recherche pour le compte du ministère ontarien de l'Éducation. Le chercheur principal est le professeur Richard Courtney (I.E.P.O.) avec comme collaborateurs les professeurs David Booth, John Emerson et Natalie Kuzmich (F.E.U.T.)et comme chercheure associée M^me^ Pamela Sturgess.

Le but de la recherche est d'obtenir une meilleure compréhension des connaissances pratiques des enseignants en arts au palier élémentaire. On espère ainsi améliorer :

a) la compétence des enseignants en arts;

b) l'enseignement des arts en Ontario.

Il y a déjà eu deux études sur les arts :

A) "Learning Through the Arts" (ministère de l'Éducation, 1980), par le professeur Richard Courtney et le doyen Paul Park (U.W.O.), une étude qui traitait de l'apprentissage intrinsèque et extrinsèque des arts chez les élèves du palier élémentaire en Ontario;

B) "Teacher Education in the Arts" (Conseil conjoint de l'éducation, 1985), par les professeurs Courtney, Booth, Emerson et Kuzmich, une étude portant sur la formation des enseignants en arts en Ontario et qui faisait un certain nombre de recommandations.

On s'est basé sur les conclusions de ces deux études pour élaborer cette recherche.

Pour mener à bien ce projet, nous avons besoin de votre aide; plus précisément :

1. Nous aimerions que vous nommiez un agent de liaison chargé de désigner un ou deux enseignants de votre Conseil qui donnent des cours en arts au palier élémentaire. (Nos chercheurs en retiendront deux si vous en proposez un plus grand nombre et le choix définitif sera établi de façon à obtenir un échantillon représentatif.) Les enseignants proposés devraient l'être par au moins deux personnes (de préférence trois) qui peuvent être conseillers en arts, conseillers à l'élémentaire, directeurs ou administrateurs d'école. Monsieur ou Madame connaît bien le projet et a exprimé le souhait d'y participer.

2. Nous aimerions aussi que vous permettiez à notre chercheure associée de rencontrer (sur place) les enseignants choisis pendant environ cinq jours (répartis sur plusieurs semaines) entre janvier et mai 1986, afin qu'elle puisse bavarder avec eux, discuter de leur travail, et les observer en classe.

Nous suppposons, d'une part, pour les fins de cette recherche, que ces enseignants, qui ont élaboré des programmes en arts dynamiques, ont une connaissance pratique des méthodes d'enseignement en général. Nous supposons, d'autre part, qu'ils en savent plus qu'ils ne le disent, c'est-à-dire que leurs connaissances pratiques comportent au moins les deux volets suivants :

a) une connaissance explicite, qu'ils peuvent exprimer dans des mots;

b) une contenu implicite (connaissances tacites), qu'ils ne peuvent exprimer verbalement.

Par déduction logique, nous nous efforcerons de découvrir les connaissances tacites qui, mises en relation avec les connaissances explicites, révéleront les connaissances pratiques globales de l'enseignant. La tâche de la chercheure est d'observer le comportement de l'enseignant et d'avoir avec lui des discussions ouvertes sur les aspects fondamentaux de cette recherche :

A) Les attitudes, les croyances et les théories de l'enseignant sur l'enseignement des arts, sa confiance en lui et l'image qu'il a de lui-même, les incohérences éventuelles dans la perception de son rôle professionnel, etc.

B) Sa connaissance pratique de l'acte didactique, la nature de ses connaissances tacites, intuitives, implicites, la relation entre ces dernières et ses connaissances explicites, ses stratégies, les signes qui lui indiquent que sa façon d'enseigner "fonctionne", l'emploi plus ou moins important de notions abstraites (par opposition à des notions concrètes), ses attitudes sur le plan humain, son style d'enseignement, etc.

C) Sa connaissance pratique de l'emploi de techniques d'encadrement, comme la planification, tacite ou explicite, le recours aux règlements et aux principes, etc.

D) Les images et les métaphores utilisées et qui révèlent la connaissance pratique de l'enseignant dans le domaine.

E) Sa souplesse au plan pratique.

F) Les niveaux tacites et explicites de ses connaissances pratiques en ce qui concerne les élèves, les divers types d'interaction, l'évaluation de la créativité artistique, etc.

Au cours de cette recherche nous aurons recours à une méthode d'élaboration de la théorie en situation réelle. Cette méthode permettra :

a) de garder la trace de ce que l'enseignant dit et fait (matière brute du cours);

b) d'analyser les données recueillies pour déterminer la base de connaissances de l'enseignant;

c) par extrapolation à partir des données et de l'analyse, d'échafauder une théorie générale de la connaissance pratique des enseignants en arts au palier élémentaire.

Toutes les données recueillies seront traitées confidentiellement. Des codes seront mis à la place du nom des enseignants interrogés et observés, et ceux-ci ne pourront pas être formellement identifiés.

Vous conviendrez sans doute avec nous qu'il s'agit là d'un projet extrêmement intéressant, aussi nous comptons sur votre collaboration. Nous vous serions reconnaissants de répondre à notre invitation au plus tard le 15 décembre 1985, ce qui nous permettra de respecter notre calendrier de travail.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

Pamela Sturgess, Ed.D.

Chercheure associée, au nom des responsables de l'étude, les professeurs Richard Courtney, David Booth, John Emerson et Natalie Kuzmich

ANNEXE 2

GUIDE DE L'INTERVIEWER

ANNEXE 2

GUIDE DE L'INTERVIEWER

A) La présente recherche se fait SANS questionnaire. Ce guide a uniquement pour but de fournir à l'interviewer les renseignements de base dont il aura besoin pour bien observer le travail des enseignants et s'entretenir avec eux de leurs méthodes.

B) Les interviews seront réalisés par la méthode d'élaboration de la théorie en situation réelle, caractérisée par des questions ouvertes et très générales qui donnent à la personne interrogée toute la latitude voulue pour traiter librement des questions abordées.

C) Le Guide de l'interviewer présente les grandes catégories pour lesquelles nous souhaitons obtenir des réponses. Le cheminement à suivre sera à peu près le suivant :

1. les questions de chacure des catégories seront affinées;
2. ces questions seront mises à l'essai auprès d'un petit groupe d'enseignants;
3. les corrections nécessaires seront apportées;
4. les questions revisées seront utilisées pour recueillir l'information recherchée.

D) Les questions sont posées pour aider à évaluer les connaissances pratiques de l'enseignant : comment ce qu'il FAIT révèle ce qu'il CONNAÎT. Dans la plupart des cas, la réponse constituera le "signifiant" de ce que l'enseignant ne réalise pas de façon consciente (le "signifié"). Le travail de l'interviewer consistera à faire des DÉDUCTIONS à partir de ce que dit l'enseignant ou à partir de ce qu'il observe de son comportement.

Q U E S T I O N N A I R E

A-

ANTÉCÉDENTS DE L'ENSEIGNANT QUI SERVENT DE TOILE DE FOND À SES CONNAISSANCES PRATIQUES

[et qui révèlent ses attitudes, ses croyances et ses connaissances tacites de base]

1. Quelles ont été les grandes influences qui ont orienté votre carrière d'enseignant?

   a) Comment votre enseignement est-il influencé par :

      * des moments saillants ou des "points tournants" de votre carrière?
      * des rencontres avec des gens exceptionnels?
      * votre propre scolarité?
      * votre formation professionnelle?
      * l'opinion publique?

   b) Quels enseignants ont exercé le plus d'influence sur vous et comment? Et quels sont ceux qui ont eu le moins d'influence?

c) Comment avec-vous été amené à l'enseignement? Et à l'enseignement des arts?

d) Quelle place occupe votre carrière dans votre vie?

e) Quels moments de votre vie ont le plus influencé votre enseignement?

2. Quels sont les domaines d'étude qui vous ont le plus intéressé?

a) À quels moments de votre vie?

b) Quels facteurs psychologiques ont pu jouer dans cet intérêt?

3. Avez-vous des croyances ou des convictions bien arrêtées?

a) Comment définissez-vous le terme "éducation"?

b) Quelle différence faites-vous entre un geste éducatif et un geste non éducatif?

c) Quelle différence faites-vous entre l'enseignement général et l'enseignement des arts?

d) Vos convictions ont-elles évolué au cours de votre carrière? Quelles étaient-elles à l'origine? Maintenant?

e) Dans une classe d'enseignement des arts, qu'est-ce qui importe le plus à votre avis : la quantité ou la qualité? la méthode ou le résultat final?

4. Chacun a son opinion sur l'enseignement des arts. Quelle est, à votre avis, l'opinion des intervenants suivants?

   a) Les élèves?

   b) Leurs parents?

   c) Les administrateurs de votre école ou de votre conseil scolaire?

   d) Le grand public?

   (opinions sur le rôle de l'enseignant - divergences)

5. Avez-vous des talents artistiques? (Lesquels?)

   * Vous servent-ils dans votre enseignement?

   (attitudes vis-à-vis des arts, des compétences pour l'enseignement)

6. À titre d'enseignant en arts, croyez-vous que vous êtes :

   * hautement valorisé/moyennement valorisé/pas valorisé du tout?

   * très compétent/moyennement compétent/pas compétent?

   (degré de confiance de l'enseignant)

-B-

CONNAISSANCES PRATIQUES DANS LE CADRE DE L'ACTE PÉDAGOGIQUE

(mesure des connaissances pratiques de l'enseignant)

1. Comment pourriez-vous caractériser votre enseignement?

   a) Que FAITES-vous lorsque vous enseignez?
   (stratégies)

   b) Quels principes mettez-vous en oeuvre? (Pourquoi faites-vous ce que vous faites?)
   (raisons ou motifs)

   c) Comment savez-vous que votre méthode d'enseignement "fonctionne"?
   (signes révélateurs)

   d) Dans votre enseignement, insistez-vous surtout sur la différence ou sur la ressemblance entre les choses?
   (métonymie/métaphore)

   e) Vos intuitions sont-elles généralement justes?
   (connaissances tacites)

   f) Quelles méthodes pédagogiques utilisez-vous?
   (stratégies)

   g) Avez-vous une bonne maîtrise théorique de votre art et de la façon de l'enseigner?
   * Quelles sont vos sources les plus importantes?
   * Quels aspects du développement de l'enfant sont, à vos yeux, les plus importants?
   (connaissances explicites, confiance de l'enseignant en ses compétences)

h) Faites-vous le lien entre votre enseignement et le monde extérieur des enfants?
(passage des connaissances tacites aux connaissances explicites)

i) Adaptez-vous votre enseignement aux facteurs suivants :
* la situation au sein de la classe?
(souplesse de l'enseignant)
* ce que ressentent les élèves?
(qualités humaines de l'enseignant)
* la condition sociale et les attentes des enfants?
(souplesse et/ou déterminisme)
* le "monde" de la classe?
(les caractéristiques sociales de la classe)
* la ou les théories pédagogiques? (Précisez)
(connaissances explicites)

j) Qu'est-ce qui importe le plus dans l'enseignement des arts : la matière ou la façon dont elle est enseignée?
(l'aspect théorique par opposition à l'aspect pratique)

2. Dans votre enseignement, quels sont vos "seuils de tolérance"?

a) Quel niveau de bruit acceptez-vous (élevé/moyen/faible)?

b) Enseignez-vous à côté des élèves ou loin d'eux?

c) Quel "mode" ou style d'enseignement utilisez-vous?

* le style autoritaire (C'est moi qui est le professeur)
* le style exposé/démonstration (Je suis celui qui sait, celui qui vous apprend quelque chose)
* le style enseignant-catalyseur (Quand je fais telle chose, on commence)
* le style réconfort, aide (Je vais m'occuper de vous)
* le style enseignant-animateur (Tiens, je ne savais pas ça, donnez-moi plus de détails)
* le style avocat du diable (C'est pas vrai!)
* le style "écouteur" complaisant (Formidable! Et qu'est-ce qu'on fait maintenant?)
* le style professeur qui joue un rôle (pour l'enseignant en art dramatique)

d) Quel type d'atmosphère aimez-vous créer dans votre classe?
(fonctionnement tacite ou explicite)

3. Au moment où vous donnez vos leçons :

a) Êtes-vous conscient de ce qui se passe?

b) Accordez-vous de l'importance au déroulement du cours?

c) Ce qui se passe a-t-il plus d'importance pour vous que pour vos élèves? (Quoi?)

d) Avez-vous des convictions bien arrêtées sur ce qui se passe? (Quoi?)

e) Ces convictions sont-elles surtout conscientes ou inconscientes?

f) Aimez-vous ce qui arrive dans votre classe?

g) Les choses se passent-elles comme vous le voulez?

* Avez-vous des explications sur la façon dont les choses se déroulent? Ces explications vous satisfont-elles?

h) Des facteurs précis expliquent-ils ce déroulement? (fonctionnement tacite/explicite)

- C -

DEGRÉ DE PERCEPTION TACITE AU PLAN DES CONNAISSANCES PRATIQUES

(degré de pensée tacite/implicite/intuitive)

1. Quel rôle joue l'intuition dans votre enseignement? Vos hypothèses se vérifient-elles?

2. De quelle façon l'inconscient intervient-il dans votre enseignement?

a) Votre inconscient influence-t-il votre perception des élèves?

b) Permettez-vous à l'inconscient des élèves de s'exprimer?

c) Vous efforcez-vous de comprendre vos élèves entre les mots?

d) Vos élèves peuvent-ils décrire ce qu'ils savent en phrases articulées?

e) Dans vos classes, les élèves expriment-ils plus de choses que ce que leurs connaissances laissent croire?

- D -

ENCADREMENT DE L'ENSEIGNEMENT ET CONNAISSANCES PRATIQUES

(équilibre entre connaissances tacites et implicites; stratégies)

1. Quelles règles explicites appliquez-vous dans votre enseignement? Quels principes?
   (règles ou principes des connaissances pratiques)

2. Vous êtes-vous servi d'un document quelconque pour planifier vos cours? (Précisez)
   (niveau des connaissances explicites)

3. Quelle importance accordez-vous à la planification?
   a) Le travail de vos élèves répond-il à vos attentes?
      * Cet aspect est-il important pour vous? (Pourquoi?)
   b) Au moment de planifier vos cours, comment parvenez-vous à assurer la continuité de l'enseignement?
   c) Quand vous préparez votre plan de l'année, comment structurez-vous vos idées?
      (liens entre connaissances explicites et implicites; stratégies)

- E -

IMAGES/MÉTAPHORES ET CONNAISSANCES PRATIQUES

(relevé des images/métaphores de la connaissance pratique)

1. Quels types d'images et de métaphores utilisez-vous dans votre enseignement?

   a) Utilisez-vous des métaphores ou des symboles pour illustrer votre enseignement? (Lesquels?)

   b) Dans votre rôle d'enseignant, comment vous imaginez-vous? Par exemple,

      * Quelle sorte de chaise seriez-vous? Ou bien quelle sorte :

      * de repas? * de boisson? * d'animal?

      * de temps (météo)? * de voiture? * de chanson?

2. En tant qu'enseignant en arts, comment vous décririez-vous?

   * Comme un jardinier qui arrose les fleurs du jardin? (style romantique, à la Rousseau)

   * Comme un ami ou un copain? (romantique, à la manière de Neill)

   * Comme un jardinier taillant un buisson pour qu'il s'épanouisse plus tard? (intellectuel, favorisant l'épanouissement)

   * Comme un dentiste extrayant des dents cariées? (traditionnel)

   * Comme un papier peint fixé au mur? (pragmatique, à la manière de Dewey)

* Comme un technicien versant de l'information dans un récipient?
  (classique)
* Comme un parent transmettant des valeurs fondamentales à ses enfants?
  (pérennité de la culture)
* Comme une machine donnant une forme à une substance?
  (mécaniste)
* Comme un leader et un exemple?
  (communication d'idées - modélisation pour mettre en valeur le potentiel des élèves)
* Comme un aide et un soutien?
  (démarche holistique pour la mise en valeur du potentiel des élèves)
* Comme un agent de police?
  (partisan de la discipline)
* Comme un artiste avec son apprenti?
  (traditionnaliste en arts)

- F -

SOUPLESSE AU PLAN DES CONNAISSANCES PRATIQUES

(degré de souplesse par rapport aux connaissances pratiques)

1. Comme enseignant, vous considérez-vous comme souple (très souple, souple, peu souple)?
   a) Suivez-vous étroitement votre plan ou laissez-vous place à l'imprévu?

b) Recherchez-vous de nouvelles méthodes de communication?

c) Êtes-vous du genre spontané?

d) Lorsque vous vous adressez à vos élèves, faites-vous un effort pour structurer vos idées, ou les laissez-vous couler librement?

e) Dans votre enseignement, êtes-vous influencé par une théorie ou une autre?

f) Interrogez-vous les élèves (très souvent, souvent, peu)?

2. Est-ce que l'enseignant en arts devrait

a) stimuler l'intuition de ses élèves?

b) favoriser une multitude de résultats?

c) mettre au profit l'ensemble de l'environnement pour améliorer son enseignement?

d) veiller à ce que les objectifs correspondent aux méthodes utilisées?

e) faire appel à l'émotivité des élèves?

f) combiner tous les arts et tous les sujets?

g) intervenir dans la démarche artistique des élèves? (objet)

h) encourager les élèves à assumer la responsabilité de leurs choix? (souplesse)

- G -

CONNAISSANCES PRATIQUES, ET COMPORTEMENT DES ÉLÈVES

(rôle des connaissances implicites/explicites dans les stratégies d'apprentissage et les relations humaines)

1. Comment pourriez-vous caractériser votre relation avec les élèves?

   a) Les laissez-vous se débrouiller seuls ou essayez-vous de les aider?

   b) Pensez-vous que les élèves devraient :

      * être responsables de leurs propres décisions?

      * prendre une décision et s'y tenir?

      * demander votre aide lorsqu'ils ont un choix à faire?

      * penser aux autres lorsqu'ils prennent une décision?

   c) Essayez-vous de vous mettre à la place de vos élèves?

2. Comment évaluez-vous vos élèves?

   a) Vous efforcez-vous de définir leurs besoins?

   b) Quels types de changements ou d'améliorations attendez-vous d'eux?

   c) Comment y arrivez-vous?

      * Quelles mesures sont le plus efficace, le moins efficace?

d) Vos "meilleurs élèves" sont-ils des conformistes ou non?
(indépendants/dépendants, rebelles/traditionnalistes)

* Dans quelles autres matières ces élèves sont-ils également très bons?
(possibilité de transfert à partir de l'apprentissage des arts)

e) Quels signes d'apprentissage recherchez-vous chez l'élève?
(mots ou gestes de l'élève)

f) Comment voyez-vous si un élève :

* a de l'imagination?

* sait faire les bons choix?
(signes révélateurs)

g) Votre évaluation des élèves est-elle surtout fondée sur :

* les notes/votre intuition/une combinaison des deux?
(connaissances tacites/explicites)

* des méthodes objectives/le perfectionnement de l'élève/ une combinaison des deux?
(appréciation abstraite/qualités humaines)

h) Qu'est-ce que vos élèves devraient apprendre en classe?
(connaissances tacites)

- H -

CRÉATIVITÉ ET CONNAISSANCES PRATIQUES

(connaissances tacites/explicites au plan de la connaissance pratique des arts)

1. Vos élèves ont-ils un esprit créatif?

   a) Découvrent-ils des choses par eux-mêmes, ou faut-il tout leur montrer?
   (mode d'enseignement)

   b) Regroupent-ils les idées comme autant d'éléments distincts ou en font-ils le rapprochement par des rapports de similitude?
   (métonymie/métaphore)
   * Comment le savez-vous?
   (signes révélateurs)

   c) Par quels signes jugez-vous de la créativité d'un élève?

   d) Les élèves peuvent-ils parler de leur créativité?
   (évaluation par l'enseignant des connaissances tacites/explicites)

   e) Peuvent-ils voir les conséquences ou les prolongements de leur propre travail?
   (symboles, métaphores, significations diverses)

   f) Sur quel plan sont-ils plus efficaces, méthodes ou produit fini?
   (valeurs privilégiées par l'enseignant)

g) Sont-ils absorbés par leurs activités (beaucoup/moyennement/un peu)?
(valeurs privilégiées par l'enseignant)

h) Peuvent-ils transformer leurs idées en créations artistiques?
* Leurs gestes artistiques traduisent-ils leurs pensées?
(perception du sens caché)
* Comment le savez-vous?
(signes révélateurs)

i) Arrivent-ils à "deviner" (faire des hypothèses) de façon juste?
(connaissances tacites)

j) Préférez-vous que vos élèves planifient leur travail soigneusement ou qu'ils improvisent?
(appréciation par l'enseignant des connaissances tacites/explicites)

k) Préférez-vous que vos élèves soient classiques, fassent preuve d'originalité ou une combinaison des deux?
(appréciation par l'enseignant de la fonction imagination)

2. Dans le domaine des arts, vos élèves parviennent-ils à régler facilement leurs problèmes?
(évaluation par l'enseignant du processus de résolution des problèmes)

a) Se rendent-ils compte qu'il y a des problèmes à régler?

b) S'efforcent-ils de découvrir la solution par eux-mêmes?

c) Parviennent-ils généralement à trouver des solutions aux problèmes?

3. Vos élèves ont-ils des styles de pensée très différents? (reconnaissance par l'enseignant de styles de pensée très différents)

a) Travaillent-ils de façon différente selon la matière utilisée?

b) Font-ils le lien entre leur vie et ce qu'ils créent?

c) Leur travail de création facilite-t-il leur socialisation?

d) Font-ils la différence entre "aimer" et "apprécier"?

e) Font-ils la distinction entre "émotion" et "sentiment"?

f) Font-ils tout ce qui est décrit ci-dessus? Comment le savez-vous?
(signes révélateurs)

ANNEXE 3

ÉCHANTILLONNAGE DE DONNÉES BRUTES

ANNEXE 3

ÉCHANTILLONNAGE DE DONNÉES BRUTES

EXEMPLE 1.

Interviewer - En classe, vous avez dit que vous aviez réalisé ce beau montage en art dramatique au moment où vous donniez une leçon sur la forêt tropicale.

Enseignant - Oui, parce que le sujet m'a donnée une idée.

Interviewer - Quelle était cette idée? Vous souvenez-vous?

Enseignant - Mais oui, l'idée venait d'un livre. C'était un livre très simple, pour de jeunes enfants, "Hello Jambo", je crois. En fait, un tout petit livre de rien du tout.

Interviewer - Donc, vous avez utilisé la même histoire dans la classe d'art dramatique que dans votre classe d'enseignement général?

Enseignant - Oui. Et c'est devenu en quelque sorte un tremplin, le fait que les gens soient incapables de se comprendre parce qu'ils sont incapables de parler la langue de l'autre, et l'existence des différentes tribus. À partir de là, l'histoire s'est développée toute seule. Et comme c'est souvent le cas dans des situations semblables, vous découvrez une piste et tout à coup elle s'élargit et se ramifie sans cesse. Le travail que j'avais

prévu de faire en deux semaines -- dans le domaine environnemental--, et bien il a duré cinq semaines et aurait pu continuer encore. Vous voyez ce que nous avons réussi à intégrer. Nous avions une histoire, nous avions de la musique, nous avions des chants merveilleux et les mouvements gracieux de leurs danses--, parce que j'avais inséré leur musique tribale, vous savez ce battement sauvage du tambour, que nous avons comparé à la musique d'aujourd'hui et à la culture noire, celle qu'on trouve dans la musique populaire.

Interviewer - Vous en avez fait des choses avec cette simple histoire!

Enseignant - Oui, une histoire qui a tout envahi... c'était merveilleux!

Interviewer - Est-ce que vous avez créé votre propre musique, ou s'agissait-il d'un autre genre de musique tribale?

Enseignant - Nous avons utilisé la musique tribale pour créer une danse originale et nous avons fait une étude particulière de l'espace, parce que j'y voyais des mouvements très droits. Tout le monde était debout. Il nous a fallu imaginer d'autres façons de bouger. Comment allions-nous nous déplacer dans les arbres? Le miel est au sommet des arbres, n'oubliez pas! Pourrions-nous marcher de branche en branche?

Non. Il fallait sauter et grimper et étendre les bras. Tout ça donne une série de mouvements, de sauts déchaînés. Voilà l'environnement que nous avons créé!

EXEMPLE 2.

Interviewer - À propos des araignées!

Enseignant - Oui, à propos des araignées. Nous étions tous des hommes et des femmes araignées. C'était fantastique. Tout cela a commencé avec le petit monde de Charlotte. Tout d'un coup, nous avons monté toutes sortes de scénarios autour du roman et nous avons sauté partout dans l'école. Quand le petit cochon Wilbur a décidé de quitter la maison, c'est qu'il voulait sortir de son enclos et s'évader. Eh bien, nous nous sommes aussi évadés! "Est-ce que vous avez déjà pensé à quitter la maison? Si vous quittiez votre maison pour aller visiter le vaste monde, que verriez-vous? Eh bien, allez-y, et montrez-moi ce que vous avez vu." Les élèves devaient alors mimer les épisodes d'un conflit auquel ils avaient assisté. "Retournez dans le monde et rapportez-moi quelque chose de beau, de gentil. Bon, montrez- moi ce que vous avez trouvé." Et puis, ensuite : "Maintenant que

vous avez vu le monde, il vous reste un choix à faire : voulez-vous vraiment partir là-bas tout seul ou voulez-vous rester avec moi?" Puis j'ai joué un autre rôle; cette fois, j'étais le fermier.

Interviewer - Du très bon matériel d'enseignement!

Enseignant - Oui, un jeu qui a permis de cerner plusieurs valeurs fondamentales. Pas de choix définitif à faire, pas de bien ou de mal.

Interviewer - Racontez-moi ce qui s'est passé autour du petit monde de Charlotte.

Enseignant - J'ai décidé d'aller de l'avant avec cette idée et d'articuler tout mon programme d'enseignement autour du roman. Donc, de neuf heures à midi chaque jour, nous étions des araignées. Le reste du programme était fait l'après-midi. Un peu de mathématiques...

Interviewer - Ah, vous avez inclu des mathématiques?

Enseignant - Eh bien, le projet a vraiment pris une très grande envergure. J'ai réussi à inclure les sciences, la lecture, l'écriture, la musique, les arts visuels et le théâtre, tout pouvait se faire aussi de neuf heures à midi. Ainsi, pour la leçon de sciences, nous avons étudié les araignées! Ce sont des animaux, ou des insectes - comme on voudra - fascinants. Nous avons aussi étudié les mythes créés autour des araignées. Saviez-vous que

lorsqu'une araignée traverse votre chemin, cela veut dire pour certains que vous aurez de nouveaux vêtements? Et pour d'autres qu'il pleuvra si vous écrasez une araignée. Nous avons trouvé beaucoup d'autres choses du même genre. Nous avons même remonté jusqu'au vieux mythe grec d'Arachné, qui décrit la façon dont la première araignée a été créée il y a très, très longtemps. Ce fut là la partie littéraire de notre recherche. Au gymnase, nous nous sommes bien sûr amusés à imiter les gestes de l'araignée lorsqu'elle tisse sa toile. Plus tard, nous avons vu qu'il existe des araignées à parachute et des araignées à râpe. Nous avons donc exploré les caractéristiques de ces insectes, puis nous sommes allés au gymnase où nous avons traduit cette science nouvelle en gestes. "Marchez autour de la pièce, imaginez que vous êtes une araignée et montrez-moi par vos mouvements quelle sorte d'araignée vous êtes."

Interviewer - Avez-vous fait des toiles avec de la ficelle ou d'autres choses semblables?

Enseignant - Nous avons fabriqué de magnifiques araignées, d'énormes bêtes avec du papier mâché pour le corps et des tiges souples garnies de fibres, genre nettoie-pipe, pour les pattes. Nous avons essayé de les faire aussi réalistes que possible; et parce

qu'elles étaient grosses, elles étaient très faciles à manipuler. Nous les avons peintes et nous leur avons ajouté des yeux, puis nous les avons attachées avec des ficelles dans la classe.

ANNEXE 4

EXEMPLE D'ANALYSE DES IMAGES ET DES MÉTAPHORES DANS UN TEXTE

ANNEXE 4

EXEMPLE D'ANALYSE DES IMAGES ET DES MÉTAPHORES DANS UN TEXTE

NOM	N°	PAGE	PHRASE	EXPLICATION DE LA NOTION
X-1	1	2	nous a permis de grandir	systèmes/botanique
X-1	1	2	magnifique véhicule	dynamique
X-1	1	7	comme lorsqu'on plante des graines et que petit à petit la plante grandit	systèmes/botanique
X-1	1	9	il y avait toutes ces semences	systèmes/botanique
X-1	1	9	les pièces d'un casse-tête	systèmes
X-1	1	10	comme une voie pour pénétrer dans...	systèmes
X-1	1	10	tout cela prend sa source	systèmes/botanique
X-1	1	11	je fournis le cadre	architecture
X-1	1	11	... et je crois que la structure, pour ainsi dire,...	architecture
X-1	1	13	suivre les traces de substitution	
X-1	1	20	un réseau de personnes partageant des buts communs	systèmes/communication
X-1	2	1	les racines du drame	systèmes/botanique

NOM	N°	PAGE	PHRASE	EXPLICATION DE LA NOTION
X-1	2	3	c'est l'ossature du programme... ce sont les os, la charpente...	architecture
X-1	2	3	les principes sur lesquels je construis mon programme	architecture
X-1	2	3	j'utilise cet élément comme ma source	systèmes/botanique
X-1	2	3	je relie l'élément à l'ensemble	systèmes/communication
X-1	2	4	cette source particulière	systèmes/botanique
X-1	2	4	à l'aide de ce véhicule particulier	dynamique
X-1	2	4	(la construction) a commencé avec une structure qui s'est ensuite ramifiée	systèmes/botanique
X-1	2	4	je ne le vois pas vraiment comme un ensemble hiérarchisé, mais on pourrait le voir ainsi	regroupement/isolement
X-1	2	4	où je m'insère dans l'organisation	systèmes/communication
X-1	2	5	un vaste éventail de méthodes à explorer	systèmes/communication
X-1	2	5	des niveaux qu'on peut atteindre	regroupement/isolement
X-1	2	5	la façon dont ils réagissent aura tendance à s'approfondir	regroupement/isolement
X-1	2	6	zones de force	systèmes/communication
X-1	2	6	un plus grand raffinement	systèmes/communication

NOM	N°	PAGE	PHRASE	EXPLICATION DE LA NOTION
X-1	2	6	je peux l'étendre... l'étirer	systèmes/communication
X-1	2	7	nous avons étudié ce que nous allions faire	systèmes/communications
X-1	2	8	nous pourrons lui donner un prolongement dans la peinture	systèmes/communication
X-1	2	8	nous pourrons lui donner un prolongement par collage	systèmes/communication
X-1	2	8	puis, par dessin et peut-être par composition ou par une autre forme d'écriture	systèmes/communication
X-1	2	9	s'efforcer de faire des liaisons	systèmes/communication
X-1	2	9	comme un collier de perles	systèmes/communication
X-1	2	10	(les deux) se fondent, l'un dans l'autre (fruits et légumes)	systèmes/botanique
X-1	2	11	vous voyez s'ouvrir une voie nouvelle	systèmes/communication
X-1	2	11	j'ai vu différentes avenues à explorer	systèmes/communication
X-1	2	12	de très belles occasions d'apprendre, dont j'ai essayé de tirer parti	systèmes/communication
X-1	2	12	j'ai maintenant une idée de ce qui fonctionne	systèmes/communication
X-1	3	1	ce n'était pas comme si j'avais les mains liées	dynamique

NOM	N°	PAGE	PHRASE	EXPLICATION DE LA NOTION
X-1	3	4	j'imaginais les choses comme si j'étais isolé	systèmes/communication
X-1	3	4	il faut constamment essayer de découvrir de nouvelles avenues	systèmes/communication
X-1	3	5	il est important que nous les aidions à trouver de nouvelles voies	systèmes/communication
X-1	3	5	elle a tellement de choses à dire	systèmes/communication
X-1	3	6	à l'autre bout du spectre	systèmes/communication
X-1	3	7	(j'ai) découvert des façons de le canaliser	systèmes/communication
X-1	3	7	des perspectives merveilleuses qui s'ouvraient	systèmes/botanique
X-1	3	9	nous ne pouvons espérer... leur donner un plan finement détaillé	architecture
X-1	3	10	il y a certains enfants, dont l'image m'a traversé l'esprit	systèmes/communication
X-1	3	12	voyons s'il n'est pas possible de trouver une voie	systèmes/communication
X-1	3	12	la question était trop imprécise pour lui	systèmes
X-1	3	13	moi aussi, je luttais	dynamique
X-1	3	14	dans mon esprit grandit l'idée...	systèmes/botanique
X-1	3	15	j'ai le sentiment de ce qui convient	systèmes/communication
X-1	3	15	voilà quelque chose qui accroche	intuition/perception

FRÉQUENCE DES OCCURENCES DES DIVERSES CATÉGORIES DE MÉTAPHORE

	CATÉGORIE	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
1	Systèmes/communications	64	15,0 %
2	Divers	48	11,2 %
3	Systèmes	48	11,2 %
4	Dynamique	41	9,6 %
5	Systèmes/botanique	27	6,3 %
6	Regroupement/isolement	27	6,3 %
7	Niveau de conscience	20	4,7 %
8	Systèmes/organisation	19	4,4 %
9	Substitution	19	4,4 %
10	Systèmes/réseau	18	4,2 %
11	Intuition/perception	13	3,0 %
12	Architecture	10	2,3 %
13	Créativité	9	2,1 %
14	Conception holistique	9	2,1 %
15	Biologie	8	1,9 %
16	Frontière	8	1,9 %
17	Systèmes/mathématique	8	1,9 %
18	Confrontation	6	1,4 %
19	Intégration	6	1,4 %
20	Alimentation	5	1,2 %
21	Systèmes/hiérarchie	4	0,9 %
22	Systèmes/mécanique	4	0,9 %
23	Analyse	3	0,7 %
24	Systèmes/son	2	0,5 %
25	Systèmes/technologie	1	0,2 %
26	Systèmes/vision	1	0,2 %
	Total	428	100,0 %
	Occurence de toutes les catégories "systèmes"	196	45,8 %

ANNEXE 5

SUGGESTIONS POUR LA DIFFUSION

DU MATÉRIEL DE RECHERCHE

ANNEXE 5

SUGGESTIONS POUR LA DIFFUSION DU MATÉRIEL DE RECHERCHE

1. Produire un dépliant illustré contenant le résumé de la recherche. Ce dépliant pourrait être envoyé aux collèges, aux universités et aux fédérations d'enseignants de l'Ontario et des autres provinces, de même qu'à un certain nombre d'universités américaines.

2. Rédiger une version abrégée de l'étude et la publier dans un journal universitaire s'adressant à un public intéressé par l'enseignement et les arts.

3. Distribuer un vidéo centré sur une étude de cas réalisée dans le cadre de la recherche (voir annexe 6). Ce documentaire pourrait être envoyé à TV Ontario, ce qui lui permettrait d'avoir une plus grande audience.

4. Créer une bande sonore pour accompagner le vidéo. Le document pourrait être offert aux enseignants par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

5. Utiliser les données recueillies au cours de cette recherche comme base d'un cours pour les enseignants diplômés.

6. Dresser une bibliographie annotée qui serait distribuée aux enseignants et aux établissements intéressés.

7. Préparer un diaporama ou un vidéo qui pourrait être utilisé lors de causeries ou de colloques.

8. Rédiger un programme informatique et un guide permettant de faire à une auto-analyse des aspects essentiels des données de la recherche.

9. Enregistrer une série de conférences sur bande magnétoscopique, données par le chercheur principal, et les distribuer dans les réseaux d'éducation locaux et autres.

10. Adapter tous ces documents en français.

ANNEXE 6

PROJET DE TEXTE POUR UN VIDÉO INTITULÉ PROVISOIREMENT :

SPONTANÉITÉ ET STRUCTURE :

ÉTUDE DE CAS PORTANT SUR LES CONNAISSANCES PRATIQUES

D'UN ENSEIGNANT EN ARTS

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
1.	Name in Class	L'une des raisons pour lesquelles j'enseigne les arts, plutôt que l'anglais, le français ou le théâtre, où j'ai aussi de l'expérience, c'est que l'enseignement des arts est beaucoup plus passionnant pour moi que l'enseignement de l'anglais ou du français -- sauf peut-être l'art dramatique. Ce qui arrive, c'est que le processus de création se passe dans une large mesure devant les enfants, tandis que, dans le cas de l'enseignement d'une langue, après que l'enfant a commencé à imaginer une idée et à la conceptualiser, puis à la mettre par écrit, tout devient secret et personnel et il n'y a pas vraiment de possibilité d'intervenir d'une façon constructive. Par exemple, si j'enseigne l'anglais, je ne peux pas dire : "Voilà qui est intéressant : qu'est ce qui t'a amené à choisir tel adverbe ou telle structure de phrase?" Au contraire, si j'enseigne les arts, je peux très bien m'approcher de l'élève et lui dire : "Tu as eu une très bonne idée." Tout l'intérêt est dans la nature du sujet et je trouve le sujet plus intéressant; cette participation active au processus de création m'attire vraiment beaucoup. La même chose se produit en art dramatique, mais c'est encore plus évident dans l'enseignement des arts, lorsque les élèves sont amenés à prendre des décisions pour résoudre divers problèmes. Je pourrais très bien inclure l'art dramatique dans mon programme, par exemple, en travaillant sur les costumes et les décors d'une pièce; on en viendrait alors tout naturellement à l'étude de scénarios, où se combinent la langue et l'art dramatique. C'est

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		une idée que j'ai derrière la tête depuis un certain temps... mais je ne me sens pas encore prête.
2.	Name, Driving	À l'heure actuelle, je pense que le plus grand service que je peux rendre à mes élèves, c'est de leur faire partager le plaisir que j'ai à regarder les choses. Quand, chaque matin, je vais à l'école, je passe mon temps à regarder des deux côtés de la route et je m'émerveille devant la beauté des paysages. Je suis surprise de ne pas avoir eu d'accident au cours des quatre dernières années, parce que je n'arrête pas de m'extasier devant ce que je vois et de me dire : "Oh! que c'est beau!" Ce matin, le brouillard flottait au bas de la vallée, et je me disais : "Je me demande si le brouillard va tenir encore longtemps; ce serait amusant d'amener avec moi les enfants de la deuxième période pour qu'ils voient comme c'est beau." Parfois aussi, je me parle à moi-même : "Regarde un peu la lumière, ce qu'elle fait derrière toi." C'est tellement beau, mon rétroviseur me renvoie l'image d'un magnifique paysage éclairé par l'arrière. Je me dis : "Est-ce que je peux me retourner? Non, il y a trop de voitures derrière moi." J'aime apporter un peu de magie visuelle dans mes classes et, de temps en temps, je vis vraiment des moments magiques avec les enfants... ce qui prouve, du moins je l'espère, que c'est contagieux!
3.	Name, Driving	Je me souviens de l'époque où j'habitais Vancouver. J'avais peut-être 6, 7 ans, lorsque j'ai gagné un prix à une exposition. Je me souviens aussi d'être allée au théâtre

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		avec ma mère, à un théâtre en plein air dans le parc Stanley, et j'ai gardé de ce spectacle le souvenir d'images très fortes et de sensations très agréables. C'est peut-être pourquoi j'ai fait très tôt le lien, dans ma vie, entre la magie du théâtre et cette excitation que provoque en moi la beauté.
4.	(Loon's Necklace)	Je suis une enfant de la balle. Nous changions de ville tous les trois ans; c'est à Vancouver que j'ai fait mes deuxième, troisième et quatrième années. Je prenais le bus de North Vancouver pour aller à la Vancouver Art Gallery assister aux classes de beaux-arts du samedi matin. Je me rappelle y avoir vu le film Loon's Necklace. Tenez, en ce moment même, je revois des images de ce film et aussi des toiles d'Emily Carr. Je me rappelle avoir été émue par la peinture d'Emily Carr à cette époque. Nous allions souvent au parc Stanley; je me souviens des totems, je les revois encore dans ma tête. Mes parents m'encouragaient beaucoup; ils me disaient : "Voilà le billet d'autobus pour aller à la galerie d'art samedi prochain."
5.	Name in Class	M^me^ Birgit Bateman m'a beaucoup influencée : c'est elle qui m'a encouragée à adopter les méthodes que j'utilise maintenant. Elle enseignait les arts et l'artisanat. J'allais souvent la voir dans sa classe; il s'y passait toujours des choses "sensas". En fait, je crois que c'est elle qui m'a légué ce terme. Elle était émerveillée par tout ce qui était beau et elle voulait faire partager cet émerveillement avec les enfants. Elle

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		allait en quelque sorte les chercher par la main et elle leur disait : "Regarde, lève toi un peu et regarde bien!" Je pense que c'est elle qui m'a donné cette passion de la beauté et aussi ce désir de la partager. Cette année, j'ai commencé à constituer, avec les enfants, un fichier de photos. J'ai dressé une liste de catégories d'objets, parce qu'ils allaient toujours fouiller dans les magazines lorsqu'ils voulaient se rappeler l'aspect visuel des choses -- "À quoi ressemble une rose?", "À quoi ressemble vraiment une voiture?". Vous savez, si vous connaissez bien une chose, alors ce sera facile de la dessiner, parce qu'il vous suffira d'en tirer une image mentale du "classeur" de votre cerveau en faisant appel à votre mémoire visuelle. Quelquefois, vous voulez dessiner, peindre ou créer un objet, mais vous avez du mal à le voir dans tous ses détails. Voilà où les photos peuvent être utiles. Beaucoup d'artistes procèdent de cette façon. J'ai donc suggéré un certain nombre de catégories d'objets, et les enfants se sont mis à fouiller dans les magazines et à découper les photos de ces objets. Quand est venu le temps de les mettre dans le classeur, il fallait entendre les enfants s'exclamer : "Oh! regardez ça; regardez comment c'est fait!" Dès que j'ai entendu mes élèves dire : "Regardez comment c'est fait", j'ai pensé : "C'est gagné. Voilà une séance de sensibilisation visuelle qui démarre bien." Ils me montraient des photos traitant d'un sujet en particulier et me disaient : "N'est-ce pas que c'est merveilleux!", et je répondais : "Oui. Regarde cette

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		texture, l'élégance de cette ligne. Vraiment, j'aime beaucoup." Et j'utilisais délibérément un vocabulaire spécialisé, le vocabulaire des beaux-arts. Quelques jours plus tard, un enfant m'a apporté une photo, et je m'était mise à parler de la texture et de la beauté des lignes, quand une élève m'a dit : "Vous êtes la seule personne que je connaisse qui parle de texture en regardant la photo d'un chameau." Elle avait compris qu'il ne s'agissait pas seulement du chameau, mais de tout un ensemble. C'est fantastique que l'élève ait réagi de cette façon; en fait, elle voyait au-delà de la surface des choses.
6.	Name in Conversation (Home Atmosphere)	Voir au-delà de la surface des choses, voilà ce que je fais en conception théâtrale, surtout quand je réalise des décors. Souvent, je dois me battre pour obtenir un modèle grandeur nature, mais c'est essentiel pour moi si je veux arriver à faire les dessins. (Il s'agit des dessins de la charpente pour la construction des décors.)
7.	Model of	Le modèle est fait de mousse de polystyrène et de bois de balsa, comme une sculpture. Je dois faire quelques essais et expériences avec mes mains avant de pouvoir dire : "C'est bon, je peux maintenant calculer quelles seront les dimensions du logement, la hauteur du toit, où sera la cheminée, etc." Je travaille actuellement sur une pièce intitulée Virginia's Room -- voilà où se trouvera la cheminée. Je dois souvent travailler sur les matériaux avant de pouvoir concevoir le décor sur papier. D'abord, je me pose la question suivante : "Comment vais-je arriver à faire comprendre aux autres ce que je

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		veux, la façon de construire et de peindre le décor?"
8.	Name in Conversation	Quand je lis une pièce, je me l'imagine telle qu'elle pourrait être jouée sur scène pour savoir, par exemple, quel type d'environnement il faudra fournir aux acteurs. Je vois les acteurs qui se déplacent sur la scène; je vois les décors; je vois les costumes; je vois aussi l'éclairage. J'essaie de construire une image visuelle, une sorte de métaphore, qui me permettra de capter l'atmosphère de la pièce.
9.	Specific Stills (slides)	Dans la pièce Virginia's Room, tout un tas de questions posées par le scénario restent sans réponse. Il est impossible de tirer ces questions au clair, c'est pourquoi j'ai décidé de faire baigner toute la pièce dans une atmosphère d'irréalité. Le scénario ne donne aucune indication ou ligne d'action précise. Il y a très peu de choses auxquelles se raccrocher; je dois donc imaginer un décor irréel, un décor qui n'a pas de contour précis. On ne sait trop où ça commence et où ça se termine, le décor lui-même devient transparent. Virginia's Room est une sorte d'horreur gothique, une horreur gothique moderne.
10.	Video of Virginia's Room	À la fin de la pièce, vous avez envie de dire : "Hé, minute! Qu'est-ce qui se passe?". Tout commence avec quatre personnages, dans une chambre, qui discutent avec une petite fille. Ils essaient de la convaincre de jouer le rôle de Virginie pour tenter d'apaiser sa grande soeur. Voilà toute l'histoire -- ou est-ce la réalité? -- qui tourne autour d'un fait réel des

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		années trente (mais le décor est celui des années soixante-dix). À la fin de l'acte I, elle a accepté de jouer le rôle qu'on lui propose -- ou peut-être joue-t-elle son propre rôle? -- ou peut-être est-ce simplement un souvenir qui lui revient en mémoire? Dans le deuxième acte, les trois autres personnages reviennent sur la scène, dans la peau des personnages des années trente -- ou est-ce la réalité? De sorte qu'à la fin de la pièce, vous ne savez pas si elle a vraiment été assassinée, si elle vient de reconstituer un vieux fait divers des années trente ou si elle n'est pas enfermée dans un asile d'aliénés et que toute l'action s'est déroulée dans son esprit.
11.	Video and Stills	J'ai décidé de concevoir un décor super-réaliste, si réaliste que les gens diraient : "Voilà qui est réaliste, vraiment très réaliste; je me demande bien ce qui va arriver!" Mon but était de produire un certain inconfort visuel tout au long de la pièce. Voilà la première idée que je poursuivais. Ensuite, je voulais que l'action se déroule dans une pièce où l'on verrait les chevrons du toit. Ces chevrons pourraient monter et descendre, comme les barreaux d'une cage; ces barreaux seraient nus, de façon à donner une idée de confinement lorsqu'ils seraient ramenés vers l'auditoire, comme si celui-ci se trouvait enfermé dans une petite chambre mansardée. Le sentiment de confinement viendrait du fait que les planches de bois représenteraient en quelque sorte le "squelette" de la maison. Mais il y aurait aussi le sentiment d'être pris dans un piège, suggéré par les barreaux. L'image des

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		barreaux était sans cesse présente dans l'image mentale que je me faisais de la pièce, comme le suggère la grille qui coiffe le sommet du décor, à la manière d'un couvercle. Virginie ne quitte jamais la pièce, sauf pour aller aux toilettes, qui fait aussi partie de la chambre. Elle ouvre une porte pour sortir et revient dans la chambre, mais la salle de bains fait, de toute évidence, partie de la chambre. Pour tout le reste, je veux donner une impression d'irréalité, aussi bien sur le plan mental que visuel. Et puis j'ai ajouté l'idée d'une dichotomie, c'est-à-dire qu'il y a une cage, mais que cette cage n'existe pas. On ne peut dire si la petite fille est dans un asile d'aliénés, ou si elle est dans sa chambre, et dans ce dernier cas, si elle est dans une chambre des années soixante-dix ou dans une chambre des années trente. Il y a aussi une dichotomie dans le scénario même; en un sens, c'est un décor à l'intérieur d'un autre décor. Idéalement, j'aurais aimé faire disparaître tout le décor à la fin de la pièce, mais je pense que ce ne sera pas possible, faute de moyens techniques. Je pense que je vais plutôt étendre un léger écran devant les décors, une toile qui a la propriété de devenir opaque lorsqu'un faisceau de lumière vient toucher le sommet des fils entrelacés, mais qui redevient transparente dès qu'on déplace la lumière derrière la toile. Si vous coupez totalement la lumière devant la toile, elle disparaît. Je pourrai faire disparaître un mur, le haut du décor et le fond de la pièce, mais je n'arriverai pas à faire disparaître les

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		portes et la cheminée, ce qui pose un problème de logique. Étant dans l'impossibilité de faire disparaître tout le décor, je me demande si l'artifice reste valable. C'est là un exemple de problème qu'on pourrait rencontrer dans une salle de classe. C'est le même type de difficulté que les enfants rencontrent. (Comment concilier l'idée qu'une partie de la maison disparaît et le fait que l'autre reste?) Quand je lis le texte, je m'imagine que je suis dans la salle avec les spectateurs. Pour moi, ce ne sont pas des mots imprimés sur une page, ni un film dont les images se succèdent sur un écran. L'action ne se déroule pas comme dans un film; je ne vois pas l'ensemble du décor. Je vois une scène, avec un proscenium et une arche. J'y vois une structure victorienne, redessinée dans le style Art déco des années trente, qui évoque chez moi toutes sortes d'images. Mais je ne conçois pas encore les détails. Je ne vois pas de couleurs particulières, ni de profil précis. Bien sûr, je devrai faire des recherches sur le style Art déco et je devrai regarder autour de moi pour trouver des exemples d'architecture victorienne; en plus, comme les dialogues se déroulent aux environs de 1930, il faudra bien lire le texte et inclure dans le décor les éléments qui y sont mentionnés.
12.	Name in Conversation	Nous tenons régulièrement des réunions où sont présents les chefs de service, les costumiers, l'équipe chargée des décors, les maquilleuses, moi-même à titre de concepteur des décors, le directeur, l'équipe de production, l'éclairagiste, etc. Chacun d'entre

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		nous reconnaît l'importance de ces réunions. Il ne s'agit pas simplement de présenter un rapport puis de s'en aller, c'est plutôt une rencontre où tout le monde échange ses idées. C'est aussi la meilleure façon de s'assurer que la pièce est comprise de la même façon par tous. Souvent, le directeur a la même vision que le reste de l'équipe, et il y a très peu de problèmes. Mais, quelquefois, le directeur dira : "Non, ce n'est pas ce que j'avais en tête." Alors il faut que le directeur, le costumier, et moi-même, à titre de concepteur des décors, nous retournions le problème sous tous ses angles et que nous arrivions à nous mettre d'accord. Cette recherche d'un consensus est pour moi une démarche extrêmement intéressante.
13.	Details of Sketches and Charts	Dès que j'ai fini de lire la pièce, je trace un rapide croquis du décor sur un bout de papier -- en fait un ou plusieurs croquis. Puis, je relis la pièce avant d'en parler à qui que ce soit. Je revois plus particulièrement les dialogues, que j'étudie en détail, et je fais des croquis des lieux où se déroule l'action. Je recherche tout élément susceptible de m'éclairer sur l'allure des lieux. Ces lieux, ce sont les décors intérieurs, les décors extérieurs, le pays où l'action se déroule, le type de maison, etc. J'extrais donc des dialogues le plus de données possible sur les "lieux" de la pièce. J'écris tout, parce que je ne peux me fier entièrement à ma mémoire : il m'est arrivé en effet de faire des erreurs ou d'oublier des indications importantes. Je fais un diagramme, que

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		j'apporte aux réunions. Ainsi, lorsqu'on me demande : "Qu'est-ce qui arrive ici, qu'est-ce que ça raconte?", je peux répondre : "Voici, ça se passe dans cette pièce, voilà la page de référence et le dialogue." En haut, j'inscris "où", puis Acte I, Acte II, etc., et je consigne toutes les références qui s'y rapportent, dans l'ordre, à mesure que je lis le scénario. A droite de la page, j'écris quelques brèves annotations pour moi ou j'esquisse de minuscules croquis; par exemple, j'inscris "voir photos" ou "aller à la bibliothèque", ou encore j'écris les mots "bricoles" ou "victorien" ou, dans le cas de Virginia's Room, le mot "Boston". On mentionne en effet la ville de Boston dans le dialogue; je sais donc que je devrai me renseigner sur Boston et sur son architecture, lors de ma prochaine visite à la bibliothèque.
14.	Video/Stills	"Les bricoles", ce sont toutes les images qu'a suscitées en moi la lecture de la pièce. C'est une catégorie à part, mais étroitement liée à toutes les autres. "Bricoles", c'est l'ensemble des choses qui vont se trouver dans la pièce et attester que quelqu'un y vit. Quand nous vivons dans une pièce ou un appartement, nous nous entourons de toute une panoplie de "bricoles". En entrant dans la salle de séjour d'un ami, nous jetons un rapide coup d'oeil sur la pièce dans son ensemble, puis nous concentrons notre attention sur la personne et la conversation que nous avons avec elle; pourtant, inconsciemment, nous avons "enregistré" tout le décor de la pièce, ce qui nous permettra de dire que cette personne, par exemple, s'intéresse aux

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		hibous, ou à telle ou telle autre chose. À moins que ces "bricoles" n'aient un aspect vraiment insolite, nous n'en parlerons pas, mais elles resteront là et occuperont toute la périphérie de notre champ visuel. Je dois donc prévoir un certain nombre de ces choses dans mon décor : le spectateur doit être convaincu que quelqu'un vit dans cette pièce depuis 20 ans.
15.	Name in Conversation	Après avoir indiqué "où", "quand" et "qui", je dois m'appliquer à trouver tous les procédés métaphoriques qui vont créer l'ambiance voulue. Par exemple, lorsque j'ai créé le décor d'un spectacle de mime, pour la fête de Noël l'an dernier, je voulais recréer une image brillante et joyeuse, aussi ai-je utilisé des couleurs primaires. L'histoire était celle du petit chaperon rouge et je voulais faire quelque chose qui ressemblait à un livre de contes. L'association d'idées fut la suivante : petit chaperon rouge, livre de contes, primaire, classe maternelle, couleurs primaires -- et c'est ainsi que j'ai utilisé des couleurs primaires pour le décor. L'association d'idées s'est faite de façon spontanée, parce que le scénario était très simple.
	Name Demonstrates	Je voulais que les différents décors où se déroulait l'action se replient comme des mains jointes, des mains qui prient; l'un d'eux se serait ouvert de cette façon devant les spectateurs. Magnifique! Magique! J'aime de tels changements de décor, mais le directeur avait des conceptions plus tradition-nelles. Pour lui, la magie des changements de décor doit survenir

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		derrière le rideau. Traditionnellement, dans le jeu de mime, les acteurs jouent devant un rideau sur lequel on a dessiné un décor, puis ce rideau s'élève et laisse apparaître un nouveau décor derrière lui, et ainsi de suite. Je n'allais pas faire une bagarre à ce sujet, mais j'ai quand même persuadé le producteur de concevoir la pièce comme un livre de contes.
16.	Close up of Drawings	Bon, j'ai fait mes petits croquis. Maintenant, il me faut de plus grands dessins, parce que je dois exposer mes projets au directeur de la pièce et à tous ceux qui y participent de près ou de loin. Les mots ne suffisent pas : chacun les comprend d'une façon différente. Par exemple, quand je parle de canevas, ou de décor transparent ou irréel, mes interlocuteurs m'écoutent en hochant la tête mais je sais qu'ils ne voient pas la même chose que moi; c'est pourquoi je sens le besoin de faire des dessins plus précis. Il faut que je mette sur papier ce que j'ai dans l'esprit. Mes dessins sont à l'échelle, généralement présentés en perspective, ils ne sont pas vraiment conçus en fonction de la salle, mais ils permettent à mes interlocuteurs de se faire une idée plus précise de ce que je veux faire. Tous mes dessins sont en noir et blanc, jamais en couleur. Je ne sais pourquoi, peut-être parce que je m'intéresse d'abord aux formes. Bien sur, il faut penser aux couleurs très tôt dans la conception des décors, mais je préfère les introduire un peu plus tard. Par exemple, je commence à penser aux couleurs quand je recherche

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		des métaphores. Quand je pense à une image, je me dis : "Quelles couleurs iraient bien ici? Quels tons? Est-ce qu'une couleur pastel ne serait pas plus indiquée?" Dans le cas de Virginia's Room, il y avait des touches de couleurs pastel parce que la pièce était décorée dans le style Art déco et qu'il s'agissait de la chambre d'une femme, dans les années trente. Mais je voulais aussi du rouge, un rouge sang. J'ai donc prévu des briques rouge sang, pour créer un climat plus oppressant. L'atmosphère ne sera ni légère, ni vaporeuse, les couleurs non plus. Je n'ai pas dit : "On mettra du bleu." J'ai plutôt dit : "Il n'y aura pas de couleurs pastel", et c'est ainsi que les couleurs entrent en jeu. Je dois aussi penser en termes de "texture". Quelles sont les textures qui conviennent à cette pièce? Ces questions, je me les pose au moment où je pense aux couleurs et où je peaufine mon modèle. J'apporte mon dessin en noir et blanc aux réunions pour illustrer les montages que je veux créer, mais je dois aussi donner à mes collaborateurs une idée des couleurs.
17.	Name in Conversation with R.C.	R.C. Lorsque vous travaillez à la conception des décors, quel rôle attribuez-vous à l'intuition? Où la situez-vous? Pourriez-vous me donner des exemples qui s'appliquent à Virginia's Room?
		N. Il m'est très difficile de vous donner une réponse précise...
		R.C. Est-ce la question qui vous embarrasse ou les exemples que je vous demande de donner?

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		N. Je crois que c'est plutôt la question. Je ne pense pas... je ne suis pas sûre de très bien la comprendre : me demandez-vous de vous donner un exemple d'approche intuitive appliquée à Virginia's Room?
		R.C. Oui, et j'aimerais aussi que vous me disiez en quoi consiste, selon vous, ce processus, de l'intuition à "l'Eureka" de la découverte.
18.	Voice Only	N. Hier soir, j'essayais d'imaginer une petite table de jeu qui pourrait s'intégrer harmonieusement dans le décor, sans gêner la vue des spectateurs. J'hésitais entre le style victorien, le style Art nouveau, ou Art déco et, en même temps, il me fallait tenir compte de l'effet sur le public et de la nécessité de respecter une certaine unité visuelle dans l'ensemble du décor. La table devait s'harmoniser avec la pièce, elle devait aussi convenir aux personnages, à l'auditoire et au jeu des comédiens. Je crois que je suis arrivée à concilier toutes ces données parce que j'ai pu en dessiner le plan et le faire exécuter. Je suppose donc que je suis parvenue à établir le lien entre toutes les données et contraintes en présence et à en faire la synthèse. Mais je ne vois pas très bien le rôle de l'intuition là-dedans.
	Voice only	R.C. Mais comment savez-vous que vous avez trouvé la bonne solution?

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		N. Oh, voilà une question intéressante! Je crois que c'est hier, précisément, que je me demandais, sur cette bande vidéo : "Comment est-ce que je sais que c'est bon?" Voilà où se situe la satisfaction de la découverte, "l'Eureka", le moment où vous vous dites : "Ah, voilà, c'est ça qu'il fallait." Je suppose que dans mon esprit, je pouvais visualiser toute la pièce, et que j'ai fini par trouver la forme idéale, un peu comme on rédige une composition. D'ailleurs, la comparaison avec l'écrivain est très juste. Si vous avez l'essence de ce que vous recherchez en face de vous, une espèce de "masse visuelle flottante", une idée de l'endroit où vous voulez aller, de l'image que vous recherchez, vous saurez, lorsque vous aurez trouvé le mot juste, la forme idéale, que vous êtes arrivé au but. Ainsi, quand j'ai trouvé la forme de table qui convenait à mon décor, j'ai su que cette forme s'harmoniserait avec l'image globale que je me faisais de la pièce.
Voice Only		R.C. Qu'entendez-vous par "image visuelle flottante"?
		N. Eh bien, il s'agit d'une image qui flotte quelque part dans mon esprit.
		R.C. Cette image est-elle déjà précise à ce moment-là, ou plutôt vague?

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		N. C'est comme un casse-tête aux contours très flous. Non, ce n'est pas un casse-tête : il peut y avoir des trous dans un casse-tête; c'est plutôt un patron ou un modèle très flou. Quand j'arrive à créer une forme idéale -- quel que soit le sens qu'on donne au mot "idéal" -- je sais que cette forme est la bonne quand elle correspond au patron que je me suis fait et ce patron très flou devient alors tout à coup très clair et très net.
	Voice only	R.C. Quelle image vous faites-vous de ce patron? Lorsque vous dites "patron", je vois quelque chose de plat...
		N. Oui, c'est comme un dessin.
		R.C. Il s'agirait donc d'un dessin?
		N. Oui... enfin, c'est comme une série de dessins superposés parce que je dois voir la scène en trois dimensions, mais non, en fait je le vois comme un dessin.
		R.C. Vous avez dit des dessins superposés?
		N. C'est curieux, mais ça ressemble à un dessin fait par ordinateur. Le mur du fond est tracé en premier, puis la prochaine couche de matériau, et ainsi de suite, pendant que toute la pièce semble avancer...
		R.C. Comme une superposition d'acétates?

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		N. Oui...
		R.C. Lorsque vous vous dites : "Ah, voilà qui est bien!", est-ce qu'il arrive que des gens de votre entourage ne soient pas d'accord?
		N. Rarement.
19.	Name in Class	Lorsque je fabrique des choses que je veux conserver, qui vont rester, je les fais pour moi-même. La plupart des objets que je fabrique, je les conserve. J'ai pris quelques cours de lithographie au Musée des beaux-arts de l'Ontario, parce que je voulais apprendre cet art. J'aime beaucoup la lithographie, je n'ai pas vraiment l'intention de l'enseigner, mais si nous avions l'équipement, je pense que je le ferais. Maintenant que j'ai commencé à enseigner les arts, je cherche les moyens d'enseigner la gravure à l'eau-forte. À peu près personne n'enseigne la lithographie dans les écoles publiques. Je connais quelqu'un qui possède actuellement un tas de pierres qu'il a trouvées par pur hasard dans l'arrière-cour d'un voisin qui les avaient utilisées comme dalles, pour un sentier. Mon ami, qui se promenait dans les environs et qui sait reconnaître les pierres de lithographie, lui dit : "Je vous propose d'acheter ces pierres et de les remplacer par d'autres." L'autre accepta! Maintenant mon ami possède toute une collection de pierres à lithographie et il a persuadé l'école d'acheter le matériel nécessaire. Lorsque j'ai pris des cours de lithographie, je voulais d'abord faire l'expérience de la technique. Au

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		deuxième cours, je me suis concentrée sur l'image et au troisième cours, j'ai fait l'erreur de ne passer qu'à l'aspect création, de sorte que je n'ai rien fait de bien. La session -- 10 longues séances -- fut tellement exaspérante que je finis en larmes au-dessus de la pierre qui ne voulais rien donner. De fait, j'exagère un peu; il serait plus juste de dire que je n'ai pas obtenu les résultats que j'attendais. Je ne peux m'empêcher de penser que cela venait du fait que j'essayais de dessiner un mât totémique du village K'san et que l'esprit K'san du mât totémique ne voulait pas être reproduit. Techniquement parlant, le problème provenait du fait que je laissais les matériaux sécher et que je ne faisais pas les bons mélanges. Mais j'aime bien penser que c'était l'esprit du mât totémique!
20.	Name in Conversation	Les mâts totémiques me fascinent depuis très longtemps. Voici quelque temps, j'ai rendu visite à une amie à Kitimat, et nous avons décidé de voir un peu de pays. Nous sommes allées à Kitwonga et à K'san et aussi à ..., quel est le nom de l'endroit déjà où a travaillé Emily
	Totem Poles/ Emily Carr	Carr? Emily Carr a toujours exercé une grande influence sur moi. A un moment donné, je me suis rendu compte que j'étais dans le même village où elle avait réalisé son oeuvre et je me suis dit : "Oh, c'est ici que la grande dame a travaillé! Vraiment, c'est très émouvant!" J'ai eu beaucoup de plaisir
	Name again	à découvrir les légendes indiennes. J'aime lire les légendes, je les lis pour mon plaisir, et j'aime en particulier les légendes amérindiennes; tout ce qui concerne la culture amérindienne me passionne, surtout

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		celle des premiers habitants de la côte Ouest. Je crois que j'ai d'abord été séduite par les images d'Emily Carr montrant la forêt et les mâts totémiques, bien que j'aie été attirée par cette forme d'art indigène bien avant. C'était à l'époque où je vivais à North Vancouver; je devais avoir 7 ou 8 ans, et je faisais de petits dioramas dans des boîtes à chaussures. Je me suis rendu compte que ça a été, en me rappelant ce vieux souvenir, le point de jonction entre l'art et le théâtre. En fait, ce dont je me souviens, ce n'est pas d'un diorama en particulier, mais du plaisir que j'éprouvais à ouvrir la boîte qu'on me donnait et à la transformer pour le spectacle. Je perçais des trous à une extrémité, puis d'autres trous sur le côté pour la lumière, je ménageais de petits espaces pour introduire des objets et je montais les scènes, que je collais et coloriais. Je remettais le couvercle, je plaçais la boîte près d'une source lumineuse pour laisser entrer la lumière, et voilà, j'avais un magnifique spectacle en trois dimensions qui se déroulait sous mes yeux! Je ne me souviens d'y avoir joué qu'à Vancouver. Je crois bien que c'est ma mère qui m'en avait donné l'idée. Elle avait peut-être lu quelque chose à ce propos dans le journal, ou bien elle avait vu quelque part un diorama et elle m'avait dit : "Pourquoi n'essaies-tu pas?" Mais ce dont je me souviens surtout, c'est du plaisir que j'éprouvais.
21.	Slides of Name's Work	J'ai eu beaucoup de plaisir récemment à imaginer une nouvelle forme d'art, celle de la "boîte d'oeufs", où le matériau de base est une simple boîte

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		d'oeufs -- non pas la boîte en plastique, mais celle en carton, qu'on peut peindre facilement avec de la gouache. Je suppose que les détrempes conviendraient aussi, mais je préfère la gouache. Voici ce que je fais. J'ouvre la boîte et je crée une scène, qui comprend le côté plat et la partie en saillie séparant les deux rangées d'oeufs. J'appelle cette scène un paysoeufs, parce que c'est une boîte d'oeufs et en même temps un paysage. J'y ajoute une autre section pointue, une montagne, qui vient d'une boîte d'oeufs ayant une saillie très pointue. (Aussitôt que je l'ai vue, j'ai immédiatement pensé à des pics.) Il y a donc le couvercle plat, au centre, et les deux côtés, à droite et à gauche. Oh, je fais aussi de ces boîtes d'oeufs qui vont au mur. Elles sont conçues pour être vues de cette façon, mais on peut également les mettre sur une table pour les regarder d'en haut. Dans ce cas-ci, j'ai placé des montagnes de chaque côté d'un village alpin blotti dans la vallée, le tout complété par des glaciers et des sentiers qui mènent au sommet des montagnes. Des routes sillonnent le paysage, certaines descendent dans les vallées, d'autres montent vers les cîmes des montagnes, les unes sont enneigées, les autres pas; au centre, il y a des champs qui viennent d'être labourés et un village avec une église et des maisons, un moulin, des arbres, etc. On dirait une vue aérienne mais ça n'en est pas une vraiment. Je réalise soudainement que ça ressemble à une peinture naïve parce que j'ai conçu mon paysage comme s'il était vu d'avion et j'ai conçu les maisons comme si elles étaient vues de face. Étonnant!

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		J'ai fait une autre construction avec une boîte d'oeufs bien ordinaire. Je n'ai pas ajouté beaucoup de couleurs, mais j'ai utilisé des crayons marqueurs. Voici une boîte d'oeufs avec des trous dans le couvercle qui m'ont tout de suite fait penser à des becs d'oiseau. Ma construction était constituée de trois parties. J'avais déjà un autre morceau de boîtes d'oeuf avec une oreille sur le côté. J'avais aussi dessiné des yeux, très enfoncés, à l'endroit où on met les oeufs - c'était la troisième pièce. J'avais donc des bouches, où il y a des trous, des yeux enfoncés (avec des cils qui sortaient droit des globes oculaires) à la base de la boîte, et des oreilles qui, lorsqu'elles se rabattaient, cachaient le tout. C'est pourquoi j'ai appelé mon oeuvre : "J'écoute le mal, je vois le mal, je dis le mal." Je viens tout juste de faire le lien avec la filière de la côte Ouest : mâts totémiques, dioramas, Vancouver, répétition d'une expérience de jeunesse avec un nouveau matériau. C'est vrai! Mes boîtes d'oeufs sont la combinaison de tout ça! Regardez, c'est une boîte d'oeufs ordinaire, elle est ouverte et décorée de couleurs très vives (toutes des couleurs primaires). Sur le couvercle plat, j'ai dessiné une oreille et sur les parties qui dépassent, j'ai fait le nez, avec les narines à la base de la boîte, à l'endroit où l'on met les oeufs. J'ai dessiné des yeux et... je sais maintenant d'où m'est venue cette idée! Une de mes amies avait une boîte de papier mâché qu'on lui avait donnée, une vieille boîte bien ordinaire où elle avait dessiné un soleil sur le dessus et, à l'intérieur, une scène

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		qu'on pouvait voir en ouvrant le couvercle. Cette boîte était accrochée à un mur et je me rappelle avoir pensé : "Ça, c'est vraiment bien. Voilà le genre de chose que je voulais faire depuis longtemps." Puis un jour, alors que je faisais mes courses dans un super-marché, au détour d'une allée, j'ai trouvé une boîte de lunettes truquées, avec des petits yeux mobiles. Je suis sûre à ce moment-là que quelque chose s'est passé en moi. J'ai aussitôt acheté la boîte de lunettes; quelque temps plus tard, j'avais une boîte d'oeufs vide et j'ai immédiatement pensé : "Voilà, j'ai mes yeux!" Je l'ai peinte et j'ai fixé les lunettes sur le nez en perçant des petits trous, et je peux continuer ainsi! Voilà d'où l'idée est venue et je trouve ça fantastique! J'ai fait cela pour mon plaisir avant de commencer à enseigner. Récemment, j'ai demandé à mes élèves de trouver une nouvelle forme d'art; c'est vraiment le travail le plus créateur qu'ils auront à faire, un travail qui stimulera leurs facultés créatrices.
22.	Name Teaching this Lesson	Je commence la classe en disant aux élèves qu'aujourd'hui nous irons fouiller dans les poubelles et que nous ferons de jolies choses avec des déchets. Je leur montre un film intitulé "Junkyard" (dépotoir), un court métrage sans dialogue avec de la musique seulement. Le film se passe dans un cimetière d'autos et nous montre qu'il y a partout de belles choses à voir quand on sait regarder. Je leur présente ensuite un deuxième film intitulé "Creating something from found objects" (créer à partir d'objets trouvés) et montrant toutes ces belles

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
	Shows Actual Art	choses qu'on peut faire à partir d'objets ramassés à gauche et à droite. Ce ne sont là que des exemples, mais les jeunes y trouvent aussi des idées de création à partir de rien. Ensuite, je leur montre certains objets que j'ai faits moi-même. Par exemple, j'ai récupéré des patères, de vieilles patères, que j'ai transformées en personnages et que j'ai disposées sur un vieux support de caquelon à fondue, ce qui donne une scène où des personnages sont regroupés en cercle. Je l'ai appelée "Conversation Piece". J'avais fait cela pour mon seul plaisir avant de commencer à enseigner. Je
	Slides that Name Talks About	montre donc à mes élèves un certain nombre de choses que j'ai réalisées et je leur fais voir des diapositives et des photos d'objets réalisés par d'autres personnes en leur expliquant les méthodes à suivre pour le travail. "Nous allons faire une visite chez le marchand de bois; là, vous fouillerez dans la boîte de rebuts à la recherche de morceaux de bois qui vous semblent intéressants." (Je leur montre des exemples de morceaux de bois qui peuvent présenter des possibilités; j'utilise uniquement du bois, probablement parce que j'aime mieux ce matériau, sa couleur, sa texture et tout ce qu'on peut en tirer. Il y a une impression qui s'attache aux objets abandonnés, qui rappelle des formes, des couleurs, etc. Nous avons une discussion : qu'est-ce que cela peut devenir? Et cela? À ce point-ci, tous les élèves ont compris. Nous allons ensuite chercher nos matériaux; les élèves choisissent eux-mêmes leurs morceaux de bois, c'est fascinant à voir. Ils tirent un morceau de bois et disent : "Oh, regarde-moi ça!", ou

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		encore : "Ça, c'est vraiment bien!", ou encore : "Que pensez-vous de ce morceau? Ça pourrait être un phoque; non, je pense que c'est plutôt un oiseau, ou encore un poisson." Tout ça, il me semble, constitue une vraie séance de création. Les élèves ne sont pas obligés de faire quelque chose avec les morceaux qu'ils ont choisis. Il arrive que quelqu'un d'autre les prenne et dise : "Moi, je sais quoi faire avec ça." Nous revenons ensuite avec nos morceaux et nous les ponçons pour les rendre moins rugueux. Je leur donne comme directive de ne pas changer la forme, et de laisser les morceaux comme ils les ont trouvés. Le seul changement qu'ils peuvent leur apporter est de les adoucir avec un papier de verre pour qu'ils soient plus faciles à manipuler. Ensuite, ils les collent et les peignent (ou vice-versa) selon ce qu'ils veulent en faire. Leur oeuvre terminée, ils lui donnent un titre qu'ils inscrivent sur une carte avec leur nom, et nous montons une exposition. Quand toutes les pièces sont terminées et exposées, je leur dis : "Bon, jetons un coup d'oeil sur votre travail. Quelles sont les pièces que vous aimez le plus? Où voyez-vous les plus belles créations? Voyons certaines des transformations que vous avez faites." Parfois, à la fin d'un de ces ateliers, il reste quelques morceaux de bois. Le cas s'est présenté l'an dernier par accident, mais j'ai fait exprès cette année pour qu'il se répète. Je montre le ou les morceaux de bois et je demande : "Quelqu'un veut faire quelque chose avec ça? Qu'est-ce que ça pourrait être? Quelqu'un la veut?" Personne ne répond bien sûr, alors je vais vers la

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		poubelle et je le jette : tout de suite, j'ai les cris de protestation de deux ou trois enfants, qui disent : "Ça pourrait être...", et voilà, la leçon est complète! Quelques enfants s'approchent alors de moi et me disent quelque chose comme : "Ce morceau de bois aurait pu être une sculpture, tu sais, vraiment très belle!"
23.	Name in Class	Je me suis rendu compte qu'une grande partie de mon art touchait à la sculpture. Je pars de la structure des choses et, sur cette base, j'applique souvent une autre couche, une autre forme d'art.
	Bande vidéo Visions, avec la permission de l'auteur	Ceci me fait penser à une bande vidéo faite par Don Prosch, un artiste de la côte Ouest qui dessine de merveilleux paysages sur de simples casques. Il a commencé à dessiner pour le plaisir sur des casques, puis il est passé à autre chose. On peut le voir dans la série "Visions". Il a aussi travaillé sur des objets de différentes formes, par exemple des blocs, des cubes, etc.; il peint un paysage sur une face de l'objet, et il continue sur les autres, ce qui donne à mon avis un effet remarquable. J'aime beaucoup ce qu'il fait.
24.	Name in Class with Student	J'aime bien utiliser des matériaux inhabituels. C'est merveilleux pour les enfants : ils sont ainsi amenés à développer leur imagination. La création de masques suscite généralement beaucoup d'intérêt chez les enfants. Ces masques seront bien sûr des objets décoratifs, mais je dis aux enfants qu'ils devraient être conçus comme s'ils devaient être portés. J'aime aussi que les enfants

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		connaissent l'argile. Je leur demande donc de faire des masques d'argile, des masques qui peuvent se porter, mais qui sont généralement conçus comme des sculptures, comme des décorations murales. Les enfants peuvent aussi utiliser le papier mâché, matériau que j'aime beaucoup, ou le plâtre, vous savez, les bandes de plâtre Lewiscraft. Une fois, au marché aux puces, j'ai trouvé des chapeaux de roue, et je me suis dit : "Oh mais ces grands cercles pourraient faire de très beaux masques!" Je les ai achetés et j'en ai fait des masques. Quelquefois, j'ai une élève [nom] qui vient donner une démonstration de la technique des masques d'argile et qui apporte avec elle quelques échantillons. En fait, elle est peintre, mais elle fait des masques d'argile depuis un certain temps. Elle apporte les masques qu'elle a faits et je dois dire qu'ils sont très beaux. Elle me raconte comment elle aime travailler avec des matières organiques, des produits saisonniers. Elle a beaucoup d'humour. Pour trouver son inspiration, elle fait des associations d'idées. Ainsi, elle dira que l'idée d'un masque lui est venue lors d'une promenade dans les bois et que ce masque représente l'esprit des marais. J'ai chez moi un des masques qu'elle a faits; on y retrouve un filet de badminton; des boucles d'oreille en os, etc. L'explication est simple : elle nettoyait son garage quand elle a trouvé un vieux filet de badminton; comme elle travaillait aussi à l'époque sur un masque d'argile, elle a eu l'idée d'enrouler son masque avec des morceaux du filet. C'est vraiment quelque chose à voir!

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
25.	Name in Conversation and Close-up of Drawing	Toutefois, ma forme d'art préférée, celle que j'aime par-dessus tout, c'est le dessin d'après nature. Il y a un an, j'ai fait le dessin d'un gros poêle ventru, lors d'un séjour à Banff. Je l'ai juste ici. Je n'ai encore rien fait avec. Vraiment, j'aime beaucoup le dessin. Je pense que toutes mes autres activités artistiques peuvent se ramener au dessin -- je dessine sur toutes les surfaces que je peux trouver et j'y ajoute de la couleur comme dans le cas des boîtes d'oeufs. Je dessine avec de la peinture, je dessine aussi avec des feutres. A vrai dire, je ne considère pas qu'il s'agisse de peintures, mais de dessins auxquels j'ajoute des couleurs. Le poêle ventru, le fusain que j'ai fait à Banff, fait cinq pieds sur sept; en réalité, le dessin est plus grand que nature. J'étais allée à l'École des Beaux-Arts de Banff pour suivre un cours de dessin et de peinture de dix jours. Au début, nous avions un professeur, une femme, qui est aussi peintre et qui nous a conseillés de nous fixer un but particulier pour notre stage à l'École. Je fais toujours de très petits dessins, sans doute parce que je dessine dans les carnets que j'ai toujours avec moi et que je barbouille lorsque je voyage ou que j'attends les transports en commun. Alors, je me suis dit : "Bon, je vais faire quelque chose de grand." Je me suis donc lancée dans cette entreprise et j'ai terminé avec un dessin qui fait cinq pieds sur sept. J'ai aussi sans doute été influencée. À la galerie de l'École, il y avait un énorme dessin au fusain -- peut-être un dessin d'après nature, je ne me rappelle pas -- chose certaine, c'était

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		un très grand dessin. Je me suis dit : "Je peux sûrement faire ça." Je savais donc que je travaillerais dans de grandes dimensions et je voulais que ce soit un fusain. Cet énorme tableau -- je le réalise maintenant -- m'a très certainement influencée. Puis, lors d'une course en ville, j'ai tout à coup aperçu ce vieux poêle ventru qu'on venait de jeter dans la ruelle. Et je me suis dit : "Quelle forme remarquable!" Le poêle avait une marque de fabrique imprimée dans le métal, il était d'une belle teinte douce et trônait dans l'herbe. L'éclairage était parfait. Je me suis dit : "Il faut absolument que je dessine ce poêle." Je suis donc retourné au même endroit le lendemain, j'avais avec moi mon petit tabouret, mes crayons, un carnet de dessin, j'ai fait le croquis du poêle et de l'herbe autour -- j'ai pris des photos, j'ai même pris des échantillons d'herbe. Je suis revenue, j'ai épinglé le papier, fait mon croquis, que j'ai recouvert de laque, et j'ai ensuite apporté le dessin à la maison, sur la table de dessin. J'ai dû y consacrer cinq matinées environ, pas beaucoup plus, parce que nous avions beaucoup d'autres travaux à faire. Tout ce temps, nous le passions à faire mon activité préférée, le dessin!
26.	Name in Class	Quelquefois, je dois me retenir de dire des choses comme : "Écoutez, je pense que nous allons prendre les cinq prochaines journées pour faire tel travail." Ce n'est pas vraiment que je doive refréner mon enthousiasme pour la chose artistique, particulièrement le dessin avec les enfants, mais il faut prendre garde de ne pas trop exiger des

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		enfants pour le dessin. Ainsi, il faut que j'arrive à être exactement ce que je dois être, c'est-à-dire attentive à l'évolution de l'enfant pour savoir à quel moment, par exemple, il sera prêt à essayer et alors je pourrai lui dire : "Maintenant, pourquoi n'essaies-tu pas ceci? Regarde ce qui arrive lorsque tu utilises un crayon 6B de cette façon, regarde bien..." Je viens juste, pour ma part, de découvrir ce qui arrive lorsqu'on utilise des crayons durs sur un papier calque, et je me suis dit : "Oh, magnifique texture, j'aime beaucoup", et j'envisage de proposer un nouveau travail aux enfants, et c'est alors que ça arrive. Ma nature d'artiste peut exiger de s'exprimer, mais souvent ce que je fais dans mes classes d'enseignement des arts déclenche un processus, amène des idées sur lesquelles je travaille déjà, et vice-versa.
27.	Name being Interviewed	R.C. Je songeais à ce que vous venez de dire, et je me suis rappelé que vous aviez parlé de la pièce -- cage et espace irréel tout à la fois --, que vous aviez aussi parlé des verres trouvés dans un supermarché, des boîtes d'oeufs, des cintres, etc.; je constate chaque fois qu'il s'agit de choses ordinaires que vous transformez en choses extraordinaires. J'ai deux questions à vous poser. D'abord, qu'est-ce qui vous amène à utiliser un objet plutôt qu'un autre? A propos du poêle, on ne peut pas dire que vous l'avez véritablement utilisé, mais pourriez-vous indiquer ce qui, à votre avis, vous a amenée à

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		choisir cet objet, à ce moment précis? Comment saviez-vous que c'est cet objet qu'il vous fallait? Deuxièmement, quelle est, à votre avis, la valeur de ce processus dans l'enseignement? (Pause) Vous faites la même chose avec vos élèves et je pense que c'est une très bonne expérience que vous leur donnez, mais comment évaluez-vous plus précisément cette expérience d'apprentissage?
		N. Je pense que le premier facteur qui détermine mon choix, et que nous avons d'ailleurs évoqué dans la première bande, c'est la sensibilité visuelle. Pour ma part, je tends à voir les choses de façon très anthropomorphique. Le long d'une rue qui va en ligne droite du campus de l'Université de Toronto jusqu'à l'immeuble de l'O.I.S.E., il y a une bouche d'incendie qui est très enfoncée dans le sol; l'idée me vient sans cesse de lui mettre une paire de lunettes de soleil, ou un télescope, ou un périscope ou quelque chose de semblable, et une pancarte du genre "Espion souterrain". Souvent, lorsque je regarde un arbre, je le vois aussi, à ses pieds, pas de façon claire bien sûr -- je ne sais trop comment l'expliquer -- mais j'ai le sentiment que l'arbre se reflète sous la surface, en une forme à peu près identique. Les choses sont en quelque sorte doublées; il ne s'agit pas d'une double vision, mais d'une double image, pourrait-on dire. De même, lorsque je regarde les tuyaux ou

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		les installations de gaz qui courent sur les immeubles (il y a un de ces immeubles à Oakville, sur lequel j'aimerais peindre des visages), il me semble qu'il faudrait au moins leur ajouter des bouches et des yeux, ou peut-être seulement des yeux, pour que l'ensemble prenne l'allure d'une créature complexe pas nécessairement humaine, mais une espèce d'image zoomorphique. Il faut aller au-delà des apparences. Il faut, je crois, faire des calembours visuels.
		R.C. Je suppose qu'une partie de ces images vous vient de votre sens de l'humour.
		N. Peut-être.
		R.C. Mais je crois qu'il y a quelque chose d'autre. Pour moi, ce qui est intéressant, c'est que vous voulez animer les choses qui sont inanimées. Est-ce que cela vous fait penser à quelque chose?
		N. (Rires) Vous avez quelque chose en tête, mais je ne vais pas essayer de le deviner!!
		R.C. En fait, je pense au masque, avec le filet de badminton...
		N. Oh, le masque... Je suppose que je fais ainsi des rapports, de vastes ponts entre les choses et que je donne vie au filet qui est ...
		R.C. Mais n'est-ce pas la même chose qu'Emily Carr faisait de façon

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		différente, avec un autre support visuel?
		N. Voilà une idée intéressante : elle voyait un esprit dans la forêt, dans les arbres, et en fin de compte, elle ne peignait pas les arbres, mais l'esprit. Oui, c'est ça.
		R.C. Vous plaquez quelque chose sur votre environnement, ou peut-être voyez-vous dans votre environnement une dimension supplémentaire, un peu comme le font les Amérindiens, ou comme essayait de le faire Emily Carr dans ses toiles.
		N. Peut-être, mais je ne l'avais jamais vu de cette façon.
		R.C. Il me semble que c'est une façon, un niveau de perception, mais peut-être que j'essaie d'y voir quelque chose qui n'y est pas ...
		N. Ce n'est pas quelque chose dont je suis consciente, en tout cas.
		R.C. N'y a-t-il pas, comme nous avons dit plus tôt, ce phénomène du "aha, de l'agrément interne?" Pensons, par exemple, aux lunettes, aux lunettes de plastique. Vous y voyiez quelque chose de spécial?
		N. Je les trouvais drôles!
		R.C. Donc, c'est le sens de l'humour qui a d'abord joué, mais saviez-vous à ce moment-là que vous alliez les incorporer à une oeuvre d'art quelconque?

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		N. Je ne me souviens pas, à vrai dire, si je pensais à mes boîtes d'oeufs à ce moment-là, ou si je voyais simplement les lunettes, et si j'ai fait ensuite le rapprochement. Mon esprit travaillait peut-être déjà à imaginer un nez et des yeux, et alors... je vous parie que c'est ce qui s'est réellement passé, j'ai vu des lunnettes et je me suis dit : "Je peux utiliser ces lunettes pour décorer la boîte d'oeufs!"
		R.C. Oui, et encore une fois, n'était-ce pas la superposition de quelque chose d'extraordinaire sur un objet ordinaire?
		N. Ou l'animation anthropomorphique d'un objet inanimé. C'est intéressant, et c'est aussi ce que je demande aux enfants -- en quelque sorte, j'ai transmis ma vision des choses et mon humour aux enfants...
		R.C. Vous venez de me chiper ma prochaine question! (Rires)
		N. Eh bien, je pense justement au crocodile que l'une de mes élèves a fabriqué, un morceau d'écorce à plat sur du contreplaqué, au bout de laquelle elle a posé des plumes et qu'elle a fini avec des bâtonnets et du tissu... elle s'est contentée de ces quelques matériaux tout simples. Ce qu'elle a fait avec les bâtonnets, le tissu, l'écorce, la peinture et la colle. Oh, elle a aussi utilisé quelques blocs de bois sur lesquels elle a dessiné des yeux

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		injectés de sang. Avec ces matériaux, elle a créé un crocodile qui flottait à la surface de l'eau et qu'elle a laissé là pendant un certain temps. Un jour, je me suis aperçue qu'elle avait ajouté des plumes : elle avait donc accompli un pas de plus. Tout ce que j'ai fait au fond, comme je l'ai dit plus tôt, c'est de lui transmettre mon humour, ma perception des choses et ma sensibilité visuelle, l'essentiel en fait de mon enseignement. Ce que je veux transmettre aux enfants, c'est cette acuité visuelle, cette perception aiguë du monde, ces rapports entre les choses, ces grands sauts dans le réel et la joie d'être sensible à la beauté visuelle du monde. Voyez-vous, je suis emballée à la seule pensée que des idées éclosent dans ma tête, même si je ne fais rien avec ces idées. C'est une sensation que j'aime beaucoup et j'espère qu'on arrivera un jour à découvrir un produit quelconque, un révélateur qui passerait dans le corps et qui permettrait d'identifier les réactions qui se produisent lorsque les synapses font des connections, et qu'il y a des vibrations ou des étincelles.
		R.C. Je pense qu'il y en a effectivement...
		N. Je n'en serais pas surprise. Et je peux vous jurer que quelque chose se passe lorsque je vois mes élèves se lancer tout à coup sur la piste d'une bonne idée : leurs

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		yeux s'éclairent, tout leur corps s'anime, leur visage s'illumine -- je suis sûre que l'étude du phénomène en vaudrait la peine. En réalité, ce que je fais en leur donnant un tel travail, c'est d'imposer mon propre point de vue sur ce qu'ils [illegible] en train d'exécuter; et ils ajoutent leur propre sens de l'humour et de l'animation, leur perception anthropomorphique et zoomorphique à des pièces de bois, des bouts d'écorce, des morceaux de tissus...
		R.C. Comment le milieu scolaire juge-t-il ce que vous faites? Apprécie-t-il ce genre de programme?
		N. Oui, il y a deux enseignants qui apprécient particulièrement. Il y a cette femme, qui enseigne l'histoire et qui, de temps en temps, vient faire un tour dans ma classe. Elle sait qu'elle est toujours la bienvenue, comme tout le monde d'ailleurs, mais elle fait un petit effort, elle, pour venir me rendre visite régulièrement et elle me dit : "Tu sais, j'aime beaucoup venir dans ta classe, il y a tellement de choses qui s'y passent, tellement de belles choses." Un jour, les enfants ont peint des tuiles au plafond et elle s'est arrêtée et elle m'a dit : "Je veux avoir une de ces tuiles au-dessus de mon pupitre, dans mon bureau." Il y a une autre enseignante aussi, un professeur d'anglais, qui s'intéresse aux arts et plus
	Close-up of Titles	

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		particulièrement au théâtre; elle s'arrête de temps en temps et s'émerveille devant le travail des enfants. Mon chef de mon département est toujours inquiet au printemps, lorsqu'il va y avoir des ouvertures de postes. Il vient alors me voir et me dit, mi-sérieux, mi-badin : "Vous savez qu'il y a un poste ouvert à tel ou tel endroit, j'espère bien que vous n'êtes pas intéressée." À la blaque, bien sûr. Je sais qu'il apprécie ce que je fais et il cherche toujours à m'aider. Si j'ai besoin de quelque chose, il me dira : "Oui, je l'aurai dès demain" ou "Voici où vous pourrez trouver ça." D'autre part, je n'ai aucune difficulté avec le directeur; je n'ai jamais senti de blocage, je pense donc avoir son soutien tacite. Une fois de temps en temps, il me rend visite et jette un coup d'oeil sur ce qui se passe dans ma classe.
28.	Name in Class N.	Ce que je souhaite avant tout, c'est exposer mes élèves à différentes formes d'expression artistique auxquelles ils pourraient s'adonner dans leurs loisirs, maintenant ou plus tard, ou même à l'école. Je pense, par exemple, à des cours de vitrail, de poterie, de dessin, de batik ou d'autres choses semblables, qu'ils pourraient un jour voir annoncer dans un centre communautaire ou ailleurs, des activités auxquelles ils auraient été sensibilisés dans mes classes et pour lesquelles ils auraient développé un certain intérêt,

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		parce que je pense qu'on ne peut s'intéresser à une chose sans en avoir au préalable une certaine connaissance. Si c'est le vide total, si l'élève n'a aucune connaissance de cet art, sa curiosité ne sera pas piquée. Je ne sais ce qui vient d'abord -- s'il faut d'abord être curieux pour vouloir apprendre un art et le perfectionner ensuite. Ce que je veux dire, c'est que si les enfants sont initiés, par exemple, au travail de l'argile et qu'ils voient par la suite des artisans au travail -- à l'occasion d'une vente d'artisanat, par exemple -- ou des oeuvres exposées dans une galerie d'art, dans leur ville ou dans une ville à l'étranger, le déclic sera beaucoup plus facile si l'initiation de base a été faite à l'école. Je compte aussi beaucoup sur le phénomène des associations d'idées. Quelquefois, les enfants viennent me voir et me disent : "Dis, j'ai vu quelque chose de semblable à..." Ça n'arrive pas tous les jours bien sûr, mais ça arrive, assez souvent en tout cas pour me donner le goût de continuer. Je me demandais justement aujourd'hui si je ne travaillais pas pour rien, puis je me suis dit que non, il y a quelque chose qui pourrait s'appeler la volonté de vivre. Si l'enseignant ne reçoit aucune forme de rétroaction, il cesse de vouloir livrer son message. Moi, j'ai assez d'échos de mon travail pour garder mon enthousiasme et ma passion pour l'art. Je crois en outre que mon travail m'apporte

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		une très grande satisfaction personnelle, qu'il est une des conditions de mon bonheur et de ma réalisation personnelle; s'il s'y ajoute le sentiment d'une certaine plénitude artistique, alors je pense que c'est merveilleux. Je crois vraiment fermement à cette idée d'une réalisation par les arts -- je n'entends pas par là une volonté d'expression personnelle, ou une forme quelconque de complaisance, je veux dire une réalisation véritable, réelle. Ce sentiment, il peut venir d'une entreprise aussi simple que la confection d'une courte-pointe, par exemple, ou la préparation d'un bon dîner d'Action de Grâces -- en somme, des gestes qui viennent de la personne même. C'est aussi une source de satisfaction personnelle : si je peux donner aux enfants une certaine base artistique ou leur permettre de se réaliser un peu plus, alors j'aurai le sentiment de créer de bons citoyens.
		R.C. Au moment de planifier votre année scolaire, comment déterminez-vous votre point de départ, votre point d'arrivée? Quel cheminement suivez-vous?
		N. S'il était possible de planifier un cours sur quatre ans, je n'enseignerais pas comme je le fais maintenant. Mon rêve, adopter une méthode progressive, où l'enseignement des arts correspondrait au niveau de développement du langage de

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		l'enfant. Par exemple, j'utiliserais une approche beaucoup plus thématique. À l'heure actuelle, chaque cours doit être considéré comme un projet isolé, et je n'ai pas encore trouvé de façon d'échapper à cette contrainte; je cherche toujours. Je crois qu'il est temps de commencer à bâtir un plus vaste fonds de connaissances chez les élèves. Quand je demande à mes élèves de travailler sur l'argile, bon nombre d'enfants ne savent que faire : c'est le vide complet. C'est comme lorsqu'on vous demande d'écrire une composition et que vous restez là, devant votre feuille blanche, à vous demander par où commencer. Je pense qu'il faudrait faire un fonds commun avec ce que les autres ont fait, non pas pour que les enfants copient -- je ne veux surtout pas ça --, mais pour qu'ils aient une base de connaissances grâce à laquelle ils pourraient puiser en eux-mêmes, un plus gros tas de sable en quelque sorte pour se construire.
29.	Name in Conversation with R.C.	R.C. Permettez-moi ici de passer à un autre sujet. Vous avez parlé plus tôt du phénomène d'agrément interne (le "aha"). Maintenant, en supposant que vous entendiez par là l'intuition... c'est cela, n'est-ce pas? N. Oui, j'utilise cette expression dans le même sens que les spécialistes des arts langagiers

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		parlent de l'expérience "aha". Je crois que l'expression vient du fait qu'au moment où l'on s'aperçoit que toutes les pièces du casse-tête sont à la bonne place, ou que la lumière se fait, on se dit tout naturellement : "Ah, oui, bien sûr, c'est comme ça." Je pense que c'est le moment où les synapses établissent la connexion et où ça fait... boum!
		R.C. Est-ce votre définition de l'intuition?
		N. Non, je crois que cette expérience de l'agrément interne survient au moment où les choses se "connectent", deux idées qui se rencontrent.
		R.C. Comment définissez-vous l'intuition?
		N. Si je sais quelque chose par intuition, c'est quelque chose que je connais intrinsèquement, et que je n'ai pas encore eu le temps de mettre dans des mots.
		R.C. Est-ce que cette connaissance intuitive pourrait avoir un lien quelconque avec l'expérience "aha"?
		N. Le "aha" est le fait d'ajouter des mots autour de l'intuition. Je ne sais pas!
		R.C. Est-ce quelque chose qu'on peut favoriser, ou est-ce que ça vient toujours d'ailleurs? Qu'en pensez-vous?

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
		N. Je sais seulement que je peux créer les circonstances ou le climat qui le favorise, parce que je l'ai vu se produire dans mes classes.
		R.C. Comment créez-vous ce climat?
		N. On peut le planifier, je m'en suis rendu compte depuis peu. Jusqu'ici, il s'agissait d'accidents mais, dorénavant, je vais le provoquer en donnant aux élèves un devoir qui portera de nouveau sur des objets trouvés. (Je reviens sans cesse à cette forme d'art, parce qu'elle représente pour moi le plus haut niveau de créativité.) Je vais leur demander de se promener dans l'école, avec un compagnon ou une compagne, à la recherche d'objets à "embellir". Ils seront ainsi amenés à regarder l'école avec de nouveaux yeux. Et ils verront tout l'environnement de l'école -- les thermostats, les tuyaux, les fontaines, les murs eux-mêmes -- qui ne demande qu'à être décoré. Je vois d'ici les enfants qui se promènent dans l'école, un cahier à la main, et qui se disent l'un à l'autre ce qu'ils pourraient transformer ...

Titre : Connaissances pratiques des enseignants en arts

Rédactrice : Pamela Sturgess Date : 18 août 1986

SCÈNE	VIDÉO	AUDIO
	Revoir les points importants du vidéo dans l'ordre. Comme conclusion, faire un fondu progressif.	

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Allen, Rhianon et Reber, Arthur S. "Very Long Term Memory for Tacit Knowledge". (EJ1233236) Cognition 8 (2), juin 1980: 175-85.

Anderson, B. Marlene. "Death Education: A Formative Assessment of a Thanatology Curriculum at the Tertiary Level of Education". Thèse de doctorat, University of Toronto (IEPO), 1982.

Bamberger, Jeanne. Development of Musical Intelligence 1: Strategies for Representing Simple Rhythms. Artificial Intelligence Memo 19. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, novembre 1975.

_____ . "Where Do Our Questions Come From: Where Do Our Answers Go?" Communication présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco CA, avril 1979.

Barnes, Douglas. From Communication to Curriculum. Hammondsworth: Penguin, 1976.

Barrell, James J. et Barrell, James E. "A Self-Directed Approach for a Science of Human Experience". Journal of Phenomenological Psychology 6 (1), 1975: 63-73.

Barthes, Roland. Communications 8 (5), 1966

Berger, Peter et Luckman, Thomas. La construction sociale de la réalité. Paris: Méridiens Klincksieck, 1986.

Berne, Eric. Intuition and Ego States: The Origins of Transactional Analysis. San Francisco: TA Press, 1977.

Bernstein, Bradley. "Drama as a Context for Transformation". In Creative Drama in a Developmental Context, édité par Judith Kase-Polisini. Lanham, MD: University Press of America, 1985.

Best, David. Expression in Movement and the Arts. London: Lepus, 1974.

Bloom, Benjamin S., éd. Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1: Domaine cognitif. Montréal: Education Nouvelle, 1969.

Bloom, Benjamin S.; Hastings, J. Thomas; et Madaus, George F. Handbook on Formative and Summative Evaluation. New York: McGraw-Hill, 1970.

Bogdan, Robert C. Introduction to Qualitative Research Methods. New York: Wiley, 1975.

Bogdan, Robert C. et Biklen, Sari K. Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods. Boston: Allyn Bacon, Inc., 1982.

Booth, David W. et Reynolds, Howard, éds. Arts : Revue des programmes d'études provinciaux aux niveaux primaire et secondaire. Toronto: Conseil des ministres provinciaux de l'Education, 1983.

Bowman, Wayne D. "Polyani and Instructional Method in Music". Journal of Aesthetic Education 16 (2), été 1982: 75-76.

Brittain, W. Lambert. An Investigation into the Character and Expressive Qualities of Early Adolescent Art: Final Report. (ED025529) Ithaca, NY: Cornell University, Department of Child Development and Family Relations, 1968.

Bruner, Jerome S., éd. On Knowing: Essays for the Left Hand. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1964.

Bruner, Jerome S., éd. Learning About Learning: A Conference Report. Washington, DC: U.S. Government Patent Office, 1964.

Bruner, Jerome S. Towards a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

_____. "The Relevance of Skill or the Skill of Relevance". Education in the Seventies: Goals and Techniques. London: Encyclopedia Britannica International, 1970.

_____. "Human Growth and Development". In Wolfson College Lectures, 1976, édité par Jerome S. Bruner et Alison Garton. Oxford et New York: Clarendon Press, 1976.

_____. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977.

Buber, Martin. Je et tu. Paris: Aubier-Montaigne, 1981.

Burt, Cyril. "The Structure of Mind: A Review of the Results of Factor Analysis". British Journal of Educational Psychology 19, 1949: 191.

Burt, Cyril. "Personal Knowledge, Art, and the Humanities". (EJ004626) Journal of Aesthetic Education 3 (2), avril 1969: 29-46.

Bussis, Anne M.; Chittenden, Edward A.; et Amarel, Marianne. Beyond Surface Curriculum. Boulder: Westview Press, 1976.

Campbell, Joseph, éd. The Mysteries: Papers From the Eranos Yearbooks. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1978.

Chomsky, Noam. Le langage et la pensée. Paris: Payot, 1968.

Clandinin, D. Jean. "A Conceptualization of Image as a Component of Teacher Practical Knowledge in Primary School Teachers' Reading and Language Programs". Thèse de doctorat, University of Toronto, 1983.

Connelly, F. Michael. "The Functions of Curriculum Development". Interchange 3 (2-3), 1972: 161-77.

Connelly, F. Michael et Clandinin, D. Jean. "Teachers' Personal Practical Knowledge in Curriculum Inquiry Settings". Communication présentée à l'assemblée annuelle de l'AERA, Montréal, 1983.

Connelly, F. Michael et Clandinin, D. Jean. "Personal Practical Knowledge at Bay Street School". Learning the Ways of Knowing. Yearbook, National Society for the Study of Education, 1985.

Courtney, Richard. "Goals in Drama Teaching". Drama Contact 1 (1), mai 1977: 5-8.

_____. "Making Up One's Mind: Aesthetic Questions About Children and Theatre". In Theatre for Young Audiences, édité par Nellie McCaslin. New York: Longman, 1978: 19-36.

Courtney, Richard, éd. The Face of the Future: The Report of the National Inquiry into Arts and Education in Canada. Ottawa: Conférence canadienne des arts, 1979.

Courtney, Richard. The Dramatic Curriculum. London, Ontario: Althouse Press, Faculty of Education, University of Western Ontario, 1980a.

_____. "The Crux of the Curriculum: The Arts as Anthropocentrism". In The Arts in Cultural Diversity, édité par Jack Condous et al. Sydney, N.S.W.: Holt, Rinehart and Winston, 1980b.

_____. "Microcosmos: Planning and Implementation of Drama Programs". In Curriculum and Instruction in Arts and Aesthetic Education: Fourth Yearbook on Research in Arts and Aesthetic Education, édité par Martin Engel et Jerome S. Hausman. St. Louis: CEMREL, 1982a: 82-110.

_____. Re-play: Studies of Human Drama in Education. Toronto: OISE Press, 1982b.

_____ . "Human Performance: Meaning and Knowledge". Journal, National Association for Drama in Education, Australie, 8 (1), 1983: 5-12.

_____ . "Play, Ritual and Arts Education". Visvabharati Quarterly, Bhose Centenary Issue, 1984.

_____ . Aesthetic Learning. Ottawa: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 1985a.

_____ . "The Ways of the Work Place: Aesthetic Generic Skills". Toronto: Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, monographie, 1985b.

_____ . "The Reality of Fiction". Communication présentée au deuxième congrès annuel de la Société canadienne d'esthétique, University of Toronto, 1985c.

_____ . "The Dramatic Metaphor and Learning". In Creative Drama in a Developmental Context, édité par Judith Kase-Polisini. Lanham, MD: University Press of America, 1985d: 39-64.

_____ . "Islands of Remorse: Drama and Amerindian Education". Curriculum Inquiry 16 (1), printemps 1986a: 43-64.

_____ . The Quest: Research and Inquiry in Arts Education. Lanham, MD: University Press of America, 1986b.

_____ . Dictionary of Developmental Drama. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1987.

Courtney, Richard et Park, Paul. "Learning Through the Arts: The Arts in Elementary Education in Ontario". Toronto: ministère de l'Education de l'Ontario, 1980.

Courtney, Richard et Schattner, Gertrud, éds. Drama in Therapy. 2 vol. New York: Drama Book Specialists, 1981.

Courtney, Richard; Booth, David; Emerson, John; et Kuzmich, Natalie. Teacher Education in the Arts. Toronto: Conseil des ministres de l'Education, 1985.

Crocker, A.C. Predicting Teaching Success. Berks., Angleterre: N.F.E.R. Publishing Company, 1974.

Curtis, Bernard et Wolfe, May, éds. Phenomenology and Education. London: Methuen, 1978.

Dewey, John. The Child and the Curriculum: School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

Dillon, J.T. "The Multidisciplinary Study of Questioning". Journal of Educational Psychology 74 (2), 1982a: 147-65.

_____ . "The Effects of Questions in Education and Other Enterprises". Journal of Curriculum Studies 14 (2), 1982b: 127-52.

Einstein, Albert. "Letter to Jacques Hadamard". The Creative Process, édité par Brewster Ghiselin. New York et Toronto: The New American Library, 1952.

Eisner, Elliot W. "Thoughts on an Agenda for Research and Development in Arts Education". In Arts and Aesthetics: An Agenda for the Future, édité par Stanley S. Madeja. Premier annuaire de la recherche en arts et en enseignement de l'esthétisme. St. Louis: CEMREL, 1977: 411-24.

Elbaz, Freema. "A Case Study of Teachers' Practical Knowledge". Thèse de doctorat, University of Toronto (IEPO), 1980.

_____ . Teacher Thinking: A study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983.

Esland, G.M. "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge". In Knowledge and Control, édité par Michael F.D. Young. London: Collier-MacMillan, 1976.

Farrar, Mary Thomas. "Defining and Examining Instruction: An Analysis of Discourse in a Literature Lesson". Thèse de doctorat, University of Toronto (IEPO), 1981.

_____ . "Instruction: An Interactional Conceptualization". Article à circulation restreinte, 1982.

_____ . "Another Look at Oral Questions for Comprehension". The Reading Teacher 36 (4), 1983a: 370-75.

_____ . "Tacit Knowledge of Questioning Strategies: An Aspect of Teachers' Practical Knowledge". (ED230516) Communication présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Montréal, 11 au 14 avril, 1983b.

Fivars, Grace, éd. Critical Incident Technique: A Bibliography. (ED195681), 1980.

Free, William J. "Structuralism, Literature, and Tacit Knowledge". (EJ110263) Journal of Aesthetic Knowledge 8 (4), octobre 1974: 65-74.

Gardner, Howard. The Arts and Human Development. New York: Wiley, 1973.

_____ . "Acquisition of First Symbol Systems". Studies in the Anthropology of Visual Communication 3 (1), printemps 1976.

_____ . "Children's Art is Not Just Kid's Stuff". Interview avec Eric Levin de People Magazine 14 (1), 7 juillet 1980: 35-38.

Gardner, Robert. "The Dramatic Script and Procedural Knowledge: A Key to the Understanding of Dramatic Structure and a Foundation for the Development of Effective Curriculum Design in Dramatic Instruction at the Tertiary Level". Thèse de doctorat, University of Toronto, 1983.

Ghiselin, Brewster, éd. The Creative Process. Berkeley: University of California Press, 1952.

Giorgi, A. Psychology As A Human Science: A Phenomenologically Based Approach. New York: Harper and Row, 1970.

Glaser, B.G. Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1978.

Glaser B.G. et Strauss, A.L. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitiative Research. New York: Aldine Press, 1967.

_____ . Awareness of Dying. New York: Aldine Press (1965), réimpression 1979.

Grace, Gerald R. Role Conflict and the Teacher. London et Boston: Routledge and Kegan Paul, 1972.

Hayek, F.A. von. "Rules, Perception, and Intelligibility". Proceedings of the British Academy 48, 1962: 321-44.

Hofstadter, Douglas R. Godel, Escher, Bach : Les brins d'une guirlande éternelle. Paris: InterEditions, 1985.

Hudson, Liam. Contrary Imaginations: A Psychological Study of the Young Student. New York: Schocken Books, 1968.

_____ . Frames of Mind: Ability, Perception and Self-Perception in the Arts and Sciences. London: Methuen, 1968.

Hunt, David E. "Teachers are Psychologists Too: On the Application of Psychology to Education". Psychologie canadienne 17 (3), juillet 1976: 210-18.

_____ . "The Practical Value of Learning Style Ideas". Student Learning Styles and Brain Behaviour. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1982.

_____ . "Demystifying Learning Style". Orbit 16 (1), février 1985: 3-6.

Johnson, Liz et O'Neill, Cecily, éds. Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama. London: Hutchinson, 1984.

Jones, M.R. "Effects of Context on Lower-Order Rule Learning in Sequential Prediction". Journal of Experimental Psychology 91, 1971: 103-09.

Jung, Carl G. Basic Writings, édité par Violet Staub de Laszlo. New York: The Modern Library, 1959.

Keddie, Nell. "Classroom Knowledge". In Knowledge and Control, édité par Michael F.D. Young. London: Collier-MacMillan, 1976.

Keen Ernest. "Studying Unique Events". Journal of Phenomenological Psychology 8 (1), 1977: 27-43.

Kolb, Ernest. Learning Style Inventory. Boston, MA: McBer & Company, 1976.

Korzybski, Alfred. Science and Sanity. 4e éd. Lakefield, CT: Société internationale de sémantique générale, 1958.

Kratwohl, D.R.; Bloom, Benjamin S.; et Masia, B.B. Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome II : Domaine affectif. Montréal: Education Nouvelle, 1969.

Kuhn, Thomas S. La structure des révolutions scientifiques. Paris : Flammarion, 1983.

Laing, R.D. Le moi divisé (de la santé mentale à la folie), Paris : Stock, 1983.

Lakoff, George et Johnson, Mark. Les métaphores dans la vie quotidienne. Paris : Editions de Minuit, 1985.

Lampert, Magdalene. "Teaching About Thinking and Thinking About Teaching". Journal of Curriculum Studies 16 (1), janv.-mars, 1984: 1-18.

Leirman, Walter. "Evaluation of Attitude Change Through Creative Art and Expression Courses in Remcheid (West Germany)". Communication présentée à l'Adult Education Research Conference, Minneapolis, Minnesota, 27 et 28 février, 1970.

Lévi-Strauss, Claude. Anthropologie structurale. Paris : Plon, 1958.

Levine, Harold G. et al. "Teaching Participant-Observation Research Methods: A Skills-Building Approach". Anthropology and Education Quarterly 11 (1), 1980: 38-54.

Lofland, J. Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis. Belmont, CA: Wadsworth, 1971.

May, Rollo. Amour et volonté. Paris : Stock, 1971.

McCall, G.L. et Simmons, J.L., éds. Issues in Participant Observation. Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.

McCarthy, Bernice. The 4Mat System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques. Barrington, IL: EXCEL, Inc., 1981.

McFee, June King. Preparation for Art. San Francisco: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1961.

McLaren, Peter. Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Merrell, Floyd. Semiotic Foundations. Steps Toward an Epistemology of Written Texts. Bloomington: Indiana University Press, 1982.

Miller, David, éd. Popper Selections. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1985.

Moore, Charlene. Summary of Responses to the Discussion Paper "The Arts in Ontario Schools". Monographie. Toronto: ministère de l'Education, 1985.

Moreno, Jacob. Psychodrama. 2 vol. New York: Beacon House, 1946, 1959.

Newman, James R. The World of Mathematics. New York: Simon and Schuster, 1956.

Noddings, Nel et Shore, Paul J. Awakening the Inner Eye: Intuition in Education. New York: Teachers' College Press, Columbia University, 1984.

Ontario. Ministry of Education.
The Hall-Dennis Report, 1969.
The Formative Years, 1975.
Dramatic Arts, Intermediate and Senior, 1981.
Drama in the Formative Years, 1984.
The Arts in Ontario Schools, 1984.

Patte, Daniel. "Griemas' Model for the Generative Trajectory of Meaning in American Discourses". Journal of Semiotics 1 (3), 1982.

Peavey, R. Vance et al. CONNAT 9. Ottawa : Direction générale des services de soutien d'emploi, Emploi et Immigration Canada, 1985.

Pepper, Stephen C. World Hypotheses. Berkeley: University of California Press, 1942.

Peterson, P.L. et Walberg, H.J. Research on Teaching. Berkeley: McCutchan, 1979.

Phenix, Philip H. Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education. New York: McGraw-Hill, 1964.

Piaget, Jean. La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1970.

Pinar, William. "The Analysis of Educational Experience". In Curriculum Theorizing: The Reconceptualists, édité par William :inar. Berkeley, CA: McCutchan, 1975.

Polanyi, Michael. Science, Faith and Society. Oxford: Oxford University Press, 1946.

_____. The Study of Man. Chicago: University of Chicago, 1959.

_____. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. New York: Harper and Row, 1964.

_____. The Tacit Dimension. New York: Doubleday, 1966.

Popham, W. James. "Objectives and Instruction". AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation 3. Chicago: Rand McNally, 1969: 32-52.

Pylyschyn, Z.W. "What the Mind's Eye Tells the Mind's Brain: A Critique of Mental Imagery". Psychological Bulletin 80, 1973: 1-24.

Read, Sir Herbert Edward. Education through Art. London: Faber and Faber, 3e éd., rév. 1958.

Reber, Arthur S. "Implicit Learning of Artificial Grammars". Journal of Verbal Learning Behaviour 6, 1967: 855-63.

Reber, Arthur S. et Lewis, Selma. "Implicit Learning: An Analysis of the Form and Structure of a Body of Tacit Knowledge". Cognition 5 (4), décembre 1977: 333-61.

Reese, Sam. "Polyani's Tacit Knowing and Music Education". Journal of Aesthetic Education 14 (1), janvier 1980: 75-89.

Reid, William A. Thinking About the Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems. London et Boston: Routledge and Kegan Paul, 1978.

Reid, William A. et Walker, F. Case Studies in Curriculum Change. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

Reimer, Bennett. "Towards a More Scientific Approach to Music Education". Journal of the Council for Research in Music Education 8 (3), été 1985: 1-22.

Rico, Gabriele Lusser et Claggett, Mary Frances. Balancing the Hemispheres: Brain Research and the Teaching of Writing. (ED198538) 1980.

Robertson, Seonaid M. Rosegarden and Labyrinth: A Study in Art Education. London: Routledge and Kegan Paul, 1963.

Rockefeller, David, Jr., éd. Coming To Our Senses: The Significance of the Arts for American Education. New York: McGraw-Hill, 1977.

Rosenshein, Barak. "Teaching Functions in Successful Teaching Programs". Communication présentée à l'University of British Columbia, février 1982.

Schwab, Joseph J. "The Practical: A Language for Curriculum". Washington, DC: National Education Association, Centre for the Study of Instruction, 1970.

_____. "The Practical: Arts of Eclectic". School Review 79, 1971: 493-542.

_____. "The Practical: 3: Translation to Curriculum". School Review 81, 1973: 501-22.

Seaberg, Dorothy I. et Zinsmaster, Wanna M. "What Can Teachers Learn from Directors in the Performing Arts?" Elementary School Journal 72 (4), janvier 1972: 67-75.

Shaffir, William B. et al., éds. Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research. New York: St. Martin's Press, 1980.

Shavelson, R.J. et Stern, P. "Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions and Behaviour". Review of Educational Research 51 (4), 1981: 455-498.

Slade, Peter. Child Drama. London: London University Press, 1954.

Smith, Ralph, éd. Aesthetic Concepts and Education. Urbana: University of Illinois Press, 1970.

Soven, Margot. Developing Paragraph "Intuition": A Spiral Approach. (ED229749) 1979.

Spolin, Viola. Improvisation for the Theater. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1964.

Spradley, J.P. Participant Observation. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

Stake, Robert E. Evaluating the Arts in Education. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1975.

Toffler, Alvin. La troisième vague. Paris : Denoel, 1980.

Tomashevsky, Boris. "Thematics". In Russian Formalist Criticism: Four Essays, édité par Lee T. Lemon et Marion J. Reis. Lincoln: University of Nebraska Press, 1956.

Tyler, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

Valle, Robert S. et King, Mark, éds. Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology. New York: Oxford University Press, 1978.

Vandenburg, Donald. Being and Education: An Essay in Existential Phenomenology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.

Way, Brian. Development Through Drama. London: Longman, 1967.

Wertheimer, Max. Productive Thinking. New York: Harper, 1945.

Whyte, William F. "On Making the Most of Participant-Observation". American Sociologist 14, 1979: 56-66.

Willis, George, éd. Qualitative Evaluation: Concepts and Cases in Curriculum Criticism. Berkeley, CA: McCutchan, 1978.

Wilson, Marjorie et Wilson, Brent. Teaching Children to Draw: A Guide for Teachers and Parents. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982.

Witkin, Robert W. The Intelligence of Feeling. London: Heinemann, 1974.

_____ . "Living Art". Communication présentée à la Société canadienne de l'éducation par l'art, Montréal, 1985.

Wright, Lin. "A Theory of Instruction for the Leader of Drama". Children's Theatre Review 33 (2), avril 1984: 17-24.